





Dr. Karl Schmidt's

Geschichte der Pädagogik,

dargestellt

in

weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker.

Vierte Auflage

von

Dr. Wichard Lange.

Vierter Band:

Die Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart.

Köthen.
Druck und Verlag von Paul Schettler's Erben.

Inhalt.

Die christlich-humane Erziehung.

Von Pestalozzi bis zur Gegenwart.

Deutschland und seine Schulen.

(Seite 18—828.)

Seite

Die außerdeutschen Länder und ihre Schulen.

(S. 822—916.)

Die Bildungsideale.

(S. 917 bis zum Schluß.)



Hülfsmittel.

1. Die Werke der deutschen Nationalliteratur.
2. Die im Werke angegebenen Schriften von Schwarz, Niemeyer, Denzel, Zerrenner, Harnisch, Diesterweg und Gräfe.
3. Adams. 1) The Free School System of the United States. London, 1875.
   2) An act to provide for public Education in England and Wales. London, 1870.
4. Ameis. Hermann's pädagogischer Einfluß. 1850.
5. Angerstein. Die schwedische Gymnastik in preußischen Staaten. Petition des Kölner Turnvereins. Berlin, 1861.
6. Arnoldi. F. A. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Pädagogik. 2 Bde. Braunschweig, 1861 und 1862.
7. Backhaus. Die Schulgesetzgebung der Gegenwart. Osnabrück, 1869 und 1873.
8. Balzer. Die Realschule. Elberfeld, 1870.
9. Baumstark. F. A. Wolf und die Gymnasialpädagogik. (Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 87. und 88. Band).
10. Beer und Hochegger. Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Culturstaaten Europas. Wien, 1868.
11. Beck (Berlin). 1) Die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben. Berlin, 1872.
    2) Aufgaben eines Unterrichtsgesetzes. Berlin, 1872.
12. Beck (Gießen). 1) Das Grundübel i. d. modernen Jugendbildung. Berlin, 1872.
    2) Die Bildungsfrage gegenüber der höheren Schule. 1. Berlin 1872; 2. (Das Gesammtgymnasium), 1873.
13. Beneke. Psychologie und Pädagogik.
14. Blochmann. Heinrich Pestalozzi. Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens. Leipzig, 1846.
15. Du Bois-Reymond. Ueber das Barrenturnen und die sogenannte rationelle Gymnastik. Berlin, 1862.
16. Brandes. Der Idiotismus und die Idiotenanstalten. Hannover, 1862.
17. Bratuscheck. Der Unterricht in der franz. Grammatik an der Realschule. Programm. 1870.
18. Bücheler. Frankreich (Schmid's Encyclopädie).
19. Christoffel. 1) Pestalozzi's Leben und Ansichten. Zürich, 1846.
    2) Martin Planta, der Vorläufer Pestalozzi's und Fellenberg's. Bern, 1865.
20. Daniel. Allgemeine Taubstummen- und Blindenbildung. 2 Theile. Stuttgart, 1825.
21. Deinhardt. Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen unserer Zeit. Hamburg, 1837.
22. Denkschrift des berliner Turnvereins. Berlin 1861.
23. Denkschrift des preußischen Ministers vom 16. Februar 1861.
24. Dittes. Das Lehrer-Pädagogium der Stadt Wien. Wien, 1873.
25. Dörpfeld. Die freie Schulgemeinde. Gütersloh, 1863.
26. Dreßler. Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft.
27. Dulon. Aus Amerika. Leipzig und Heidelberg, 1865.

28. Eisenlohr. Die Idee der Volksschule nach den Schriften F. Schleiermacher's. Reutlingen und Leipzig, 1852.
29. Flinger. Ueber die Anforderungen der öffentlichen Gesundheitspflege an die Schulbänke. Chemnitz, 1869.
30. Frey. Der rationelle Schultisch Zürich, 1868.
31. Friedlaender. Ueber die jüngsten Bewegungen auf dem Gebiete des höhern Schulwesens. Programm. Hamburg, 1874.
32. Die österreichischen Volksschulgesetze. Wien, 1874.
33. Geist. Der moderne Realismus und die Realschule. Programm. Halle, 1872.
34. Gervinus. Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts. Leipzig, 1852.
35. Gneist. 1) Die confessionelle Schule.
2) Die Selbstverwaltung der Volksschule. Berlin, 1869.
36. Gugler. 1) Gewerbliche Fortbildungsschulen (Schmid's Encyclopädie).
2) Industrie und Schule. Stuttgart, 1865.
37. Hahn. Das Unterrichtswesen in Frankreich. 1848.
38. Hamm. Fellenberg's Leben und Wirken. Bern, 1845.
39. Hanschmann. Friedrich Fröbel. Eisenach, 1873.
40. Harnisch. Der jetzige Standpunkt des gesammten preußischen Volksschulwesens. Leipzig, 1844.
41. v. Hartmann. Die Realschulfrage. Zeitschrift „Die Gegenwart", 1872.
42. Heiner. 1) Die Stellung des Sprachunterrichts in der Realschule II. O. Leipzig, 1871.
2) Beiträge zur Geschichte des Realismus. Essen, 1872.
43. Herbart. Sämmtliche Werke. Herausg. von Hartenstein. Leipzig, 1850.
44. Herder. Sämmtliche Werke.
45. Hermann. Einrichtung zweckmäßiger Schultische. Braunschweig, 1868.
46. Hilgers. Kritik einiger die Realschulen betr. Petitionen. Programm. 1871.
47. Hill. Der Unterricht der Taubstummen in Diesterweg's „Wegweiser für deutsche Lehrer". Essen, 1851.
48. Hirzel. Fellenberg (Encyclopädie von Schmid).
49. Hofmann. 1) Die öffentlichen Schulen und das Schulgeld. Berlin, 1869.
2) Ueber die Errichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin. Bericht an den Magistrat. 1869.
3) Ueber die Errichtung öffentlicher höherer Mädchenschulen in Berlin. Bericht an den Magistrat 1875.
50. Holzapfel. Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in Frankreich. 1853
51. v. Holtzendorff. Die Brüderschaft des rauhen Hauses. Berlin 1861.
52. Jacotot. Méthode d'enseignement universel. Deutsch von Braubach.
53. Jäger. Die Emancipation der Schüler, eine Forderung der Zeit. Stuttgart, 1864.
54. Jäger. Gymnasium und Realschule. Mainz, 1871.
55. Juste. Histoire de l'instruction publ. en Belgique. 1840.
56. Jütting. Die ungenügende Besoldung der preußischen Volksschullehrer. Leipzig, 1872.
57. Kapp. Die Gymnasialpädagogik im Umrisse. Arensberg, 1841.
58. Karmarsch. Die politechnische Schule zu Hannover. Hannover, 1856.
59. Kaßner. Die deutsche Realschule. Programm. 1871.
60. Keferstein. Die Humaniora in der Handelsschule. Programm von 1865.
61. Keller. Geschichte des preußischen Volksschulwesens. Berlin, 1873.
62. Kellner. Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeschichte. Essen, 1862.
63. Kirsch. Fortbildungsschulen. (Hergang's pädagogische Real=Encyclopädie).
64. Kleiber. Wie läßt sich der Lehrplan der Realschule vereinfachen? Programm. Berlin, 1873.
65. Klopp. Die Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichts. Leipzig, 1840.
66. Kloß. 1) Neue Jahrbücher für die Turnkunst.
2) Ueber die Heranbildung von Turnlehrern aus dem Lehrerstande Dresden, 1861.
67. Köchly. 1) Ueber das Princip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart. 1845.
2) Zur Gymnasialreform. Dresden und Leipzig, 1846.

68. Kocks. Wünsche in Betreff des für den preußischen Staat zu erwartenden Schulgesetzes. Köln, 1872.
69. Kohlrausch. Erinnerungen aus meinem Leben. Hannover, 1863.
70. Kolb. Handbuch der vergleichenden Statistik. Leipzig, 1865.
71. Konitzer. Ueber Werth und Stellung des Lateinischen an der Realschule. Programm. Elberfeld, 1872.
72. Köpke. Die Gründung der Universität zu Berlin. Berlin, 1860.
73. Körte. Leben und Studien F. A. Wolf's, des Philologen. 2 Bd. Essen, 1853.
74. Kottenkamp. Die Staatsmänner während der Regierungszeit Gregor's III. Pforzheim, 1840.
75. Kreyssig. 1) Ein Wort zur Realschulfrage. Cassel 1870.
2) Realismus und Realschulwesen. Berlin, 1872.
76. Kröger. Die Waisenfrage. Altona, 1852.
77. Krumme. Die eigentliche höhere Bürgerschule. Barmen, 1873.
78. Kühner. Erziehung zur Wehrhaftigkeit. Programm von 1861.
79. Laas. 1) Gymnasium und Realschule. Berlin, 1875.
2) Der deutsche Aufsatz. Berlin, 1868.
3) Vorschlag zu einer Reform der Gymnasien. Gymn.-Zeitschrift. 1870.
80. Lachmann. Ueber Einrichtung von Blindenunterrichts Instituten. Braunschweig, 1843.
81. Langbein. Dr. Carl Mager's Leben. Stettin, 1859.
82. Lange, A. Gewerbeschulen (Schmid's Encyclopädie).
83. Lange, Wichard. 1) Friedrich Fröbel's Schriften. 3 Bände. Berlin, 1862 und 1863.
2) Zum Verständnisse Friedrich Fröbel's. Hamburg, 1851.
3) Wilhelm Middendorff über die Kindergärten. Hamburg, 1862.
4) Die deutsche Nationalschule. Hamburg 1872.
84. Lattmann. Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien. Göttingen, 1873.
85. Loth. 1) Die Realschulfrage. Leipzig, 1870.
2) Die Zulassung der Realschulabiturienten zu den Facultätsstudien. Köln, 1872.
86. Lüben. Lehrplan für das Landschulw. des bremischen Gebiets. Leipzig, 1861.
87. Lübker. Gelehrtenschulwesen. (Schmid's Encyclopädie.)
88. Lucas. Der Schulzwang, ein Stück moderner Tyrannei. Landshut 1865.
89. Ludwig. Grundsätze vorzüglicher Pädagogiker von Locke bis auf die gegenwärtige Zeit. Bayreuth, 1853—1857.
90. Mager. 1) Die deutsche Bürgerschule. Stuttgart, 1840.
2) Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen. Zürich, 1846.
3) Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen. Zürich, 1843.
91. Marquard. Ueber nationale Erziehung. Leipzig, 1872.
92. Meibauer. Die Hebung des Beamtenstandes u. d. Realschulen. Berlin, 1871.
93. Merz. Goethe als Erzieher. Leipzig, 1864.
94. Meyer, Bruno. Aus der ästhetischen Pädagogik. Berlin. 1873.
95. Meyer, Jürgen Bona. 1) Gedanken über eine zeitgemäße Entwicklung der deutschen Universitäten. Hamburg, 1860.
2) Grundzüge der Schulreform. Hamburg, 1862.
3) Religionsbekenntniß und Schule. Berlin, 1862.
4) Die Realschulfrage und die Universitäten. In der Zeitschrift „Im neuen Reich". 1872.
5) Deutsche Universitätsentwicklung. Berlin, 1875.
96. Meyer, Lothar. Die Zukunft der deutschen Hochschulen. Breslau, 1873.
97. Meyer. Uebersicht des protestantisch-deutschen Unterrichts- und Erziehungswesens seit den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts. (Programm. Eutin, 1849.)
98. Moller. Johannes Falk. (Schmid's Encyclopädie.)

99. Mommsen, Tycho. 16 Thesen zur Frage der Gymnasialreform. Preußische Jahrbücher. August, 1874.
100. Nägelsbach. Gymnasialpädagogik. Herausgegeben von Authenrieth. Erlangen, 1862.
101. Neubauer. Gymnasium und Realschule. Langensalza, 1871.
102. Niederländich-Mettray, die Ackerbaucolonie bei Zütphen. Aus dem Französischen. Frankfurt a. M.
103. Noack. Heinrich Pestalozzi. Leipzig, 1861.
104. Nohl. Mängel und Mißstände im höheren Schulwesen. Neuwied, 1875.
105. Officielle Protokolle über das Schulwesen der Stadt New-York 1864.
106. Oldenberg. Grundlinien der Pädagogik Goethe's. Zittau, 1858.
107. Oldenburg. Die Brüder des Rauhen Hauses. Berlin, 1861.
108. Ostendorf. 1) Volksschule, Bürgerschule und höh. Schule. Düsseldorf, 1872.
2) Das höhere Schulwesen unseres Staats. Düsseldorf, 1873.
3) Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßiger Weise der fremdsprachliche Unterricht? Düsseldorf, 1873.
109. Otto. Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule. Leipzig, 1871.
110. Paur. Gleichberechtigung der Gymnasien mit den Realschulen. Köln, 1873.
111. Pestalozzi. Sämmtliche Schriften. 15 Bände. Stuttgart und Tübingen, 1819—1826.
112. Peter. Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien. Jena, 1874.
113. Pröhle. Jahn's Leben. 1855.
114. Protokoll der Realschullehrerversammlung zu Gera und Braunschweig. 1873 und 1874.
115. Protokoll der über das Mädchenschulwesen geflogenen Verhandlungen. Centralblatt, 1873.
116. Protokoll über die Verhandlungen der Octoberconferenzen. Berlin, 1884.
117. Rapports triennaux, publiés par le gouvernement sur l'enseignement de trois degrés.
118. Raue, G. Beneke's neue Seelenlehre, für alle Freunde der Naturwahrheit in anschaulicher Weise dargestellt. Neu bearbeitet von Dreßler. Vierte Auflage. Mainz, 1865.
119. Raumer. Geschichte der Pädagogik. 3 Bd. Stuttgart, 1857.
120. Reimer. Die Realschule. Pädag. Archiv, 1869.
121. Richter, Jean Paul Friedrich. Levana oder Erziehungslehre.
122. Richter, Karl. Die Reform der Lehrerseminare. Leipzig, 1874.
123. Richter, Karl. Pädagogische Bibliothek. Leipzig, 1872—1874.
124. Rönne. Das Unterrichtswesen des preußischen Staats. 2 Bde. Berlin, 1855.
125. Roth. Zur Gymnasialreform. (Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Band 89 und 90.)
126. Rothenbücher. Die Realschule. Berlin, 1872.
127. Rothstein. Sämmtliche Schriften über die Gymnastik nach dem System Ling's.
128. Le Roy, Alphons. Belgien. (Encyclopädie von Schmid.)
129. Schacht. Ueber das Schulwesen Englands. 1859.
130. Schacht. Ueber das Wesen und die Aufgaben der Realschulen. Elberfeld, 1871.
131. Schleiermacher. 1) Gelegentliche Gedanken über Univers. Berlin, 1846.
2) Erziehungslehre.
132. Schneider. Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen. Berlin, 1875.
133. Schmeding. Realschule und Gymnasium. Stettin, 1872.
134. Schmelzer. Fromme Wünsche. Ein Beitrag zur Schulfrage. Prenzlau, 1872.
135. Schmidt, Karl. 1) Gymnasialpädagogik. Köthen, 1858.
2) Zur Reform der Lehrerseminare und der Volksschule. Köthen, 1863.
3) Die Geschichte der Volksschule und des Lehrerseminars im Herzogthum Gotha. Köthen 1863.
4) Geschichte der Erziehung u. d. Unterrichts. Köthen, 1863.
5) Zur Erziehung und Religion. Köthen, 1865.
136. Schnell. Die Pädagogik der That. Berlin, 1864.
137. Schödler. Der Lateinzwang an der Realschule. Braunschweig, 1873.
138. Schöll. Großbritannien und Irland (Schmid's Encyclopädie).

139. Schultz=Schultzenstein. Ueber die Zulassung der Realschul=Abiturienten zu den Universitäten. Berlin, 1870.
140. Schwarz, Karl. Zur Geschichte der neuesten Theologie. 3. Auflage. Leipzig, 1864.
141. Seyffarth, Johann. Heinrich Pestalozzi. Leipzig, 1873.
142. Seyffarth. Die Stadtschulen. Berlin, 1867.
143. Stammer. Ueber Realschulen. Jahrgang für Philol. und Pädag. 1871.
144. Stanley. The Life and Correspondance of Th. Arnold. London, 1864.
145. Steinkraus. Ueber Schul= speciell Realschulfragen. Programm. Perleberg 1872.
146. Stein=Wappäus. Geographie.
147. Stoy. 1) Zwei Tage im englischen Gymnasium. Leipzig, 1860.
2) Encyclopädie der Pädagogik. Leipzig, 1861.
148. Streiflichter auf die akademischen Gutachten. Berlin, 1870.
149. Strümpell. Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart. Braunschweig, 1843.
150. Thaulow. 1) Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Kiel, 1858.
2) Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht. 3 Bände. Kiel, 1853.
151. Thiersch. 1) Ueber gelehrte Schulen. Stuttgart und Tübingen, 1826.
2) Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Belgien. 1838.
152. Videant consules. Zur Orientirung über Fragen des höheren Bildungswesens. Görlitz, 1874.
153. Voigt. Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands. 1860.
154. Wagner. Blindenanstalten (Schmid's Encyclopädie).
155. Wedderkop. Das Rauhe Haus. Oldenburg, 1851.
156. Weigelt. Zur Geschichte der neueren Philosophie. Hamburg, 1855.
157. Wichern. Das Rauhe Haus, seine „Kinder“ und „Brüder“. Hamburg, 1861.
158. Wiener. Herder als Schulmann. (Allgemeine Schulzeitung Nr. 20 bis 22 von 1860.)
159. Wiese. 1) Ueber weibliche Erziehung und Bildung. Berlin, 1865.
2) A. G. Spilleke. Berlin, 1842.
3) Deutsche Briefe über englische Erziehung. Berlin, 1852.
4) Das höh. Schulwesen in Preußen. Berlin, 1864, 1869 und 1875.
160. Wirth. Ethik. Heilbronn, 1841.
161. Woldemar. Zur Geschichte und Statistik der russischen Gelehrten= und Schulanstalten. St. Petersburg, 1865.
162. Ziegler. Die Weiterentwicklung der preußischen Regulative &c. von Herrn Stiehl. Breslau, 1861.
163. Ziegler. Gottfried Hermann (Encyclopädie von Schmid).
164. Ziller. Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, 1865.
165. Zwez. Das Schulhaus und seine Einrichtung. Weimar, 1870.
166. Kant's, Fichte's, Schopenhauer's, Schelling's, Hegel's Werke.



II.

Nach Christus.

Die Weltepoche der humanen Erziehung.

B.

Die Periode der vernünftigen Erziehung.

2) Von Pestalozzi bis zur Gegenwart.



Die christlich-humane Erziehung.

1.

Der Geist des christlich-humanen Zeitalters und seine Thaten.

Die Verwirklichung der Vernunft in Staat und Gesellschaft, in Wissenschaft und Kunst, — das ist das theoretische; die Realisirung der Liebe in gesellschaftlicher, religiöser und staatlicher Beziehung, — das ist das praktische Ziel, dem das christlich-humane Zeitalter zusteuert.

Eingeläutet ward diese Zeit auf dem Gebiete des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens mit Blut, — durch die amerikanische und durch die erste französische Revolution.

Die Constituirung der nordamerikanischen Freistaaten hat Amerika in noch höherer Bedeutung, als zur Zeit des Columbus, weil im geistigen Sinne zur „neuen Welt" gemacht. Hier zündete der Gedanke, daß jeder Einzelne nicht bloß Mittel zur Erhaltung des Ganzen, sondern vor allen Dingen auch Zweck sei, wie jedes gesunde Glied in einem gesunden Organismus. Der göttliche Werth und die Freiheit der Persönlichkeit brach in gährender Entwicklung durch, und die Idee der Anerkennung dieses Werthes ist es, welche allen politischen Kämpfen diesseit und jenseit des Oceans zu Grunde liegt. Jeder soll inne und mächtig werden der ihm vom Schöpfer verliehenen Kraft, jeder Gelegenheit haben, diese Kraft bis zu der in ihr liegenden äußersten Grenze ihrer Entwicklungsfähigkeit zu entfalten; jeder diese Kraft verwerthen können, sich und dem Ganzen zum Heil. Der Einzelne soll einherschreiten im Vollgefühle dieser Kraft, sich auf sich selbst verlassen, die Gleichberechtigung des Andern willig anerkennen und nur dem Staatsganzen so weit Macht einräumen, als dadurch der freien Entwicklung des Einzelnen Vorschub geleistet wird. Als Consequenz dieser Freistellung des Einzelmenschen erscheint die allgemeine

religiöse Toleranz, die Privatisirung der religiösen Ueberzeugung, mit welcher der religiöse Fanatismus des Staats zusammenbricht — erscheint freilich auch der Indifferentismus gegen jede fremde Ueberzeugung in allen Sphären, die jenseits der praktischen Bedürfnisse liegen. Laisser aller und laisser faire: das ist der amerikanische hohe, aber auch gefährliche Grundsatz in Staat und Kirche, im Leben wie in der Schule. — Im schreiendsten Gegensatz zu diesem Grundprincipe amerikanischer Freiheit stand das Institut der Sklaverei, bis endlich diese Dissonanz die Union in ihren Grundvesten erschütterte und einen der schrecklichsten Riesenkämpfe herauf beschwor, welcher schließlich keinen anderen Ausgang haben kann und wirklich hat, als die Ausdehnung der persönlichen Selbständigkeit auch auf die bisher auf amerikanischem Boden völlig unterdrückten und zu einer Handelswaare erniedrigten dunkelgefärbten Söhnen unseres Geschlechtes.

Daß jedoch diese absolute Selbständigkeit der Individualität im Staatsleben nur gedeihen kann, wo ein Geschlecht emporsproßt, das, ohne Tradition, mit Eigenkraft sich die Stätte seines Lebens schafft: das beweißt die französische Revolution, in der alle Geschichte abgebrochen und die Welt allein vom Gedanken aus regiert werden sollte. Indem dieser Gedanke nicht mehr an der Vernunft der Geschichte, an der objectiven, Schritt für Schritt weiter gehenden Entwicklung sein Correctiv fand, gerieth das Staatsleben in langem Taumel auf fortwährend schwankenden Boden, bis das Genie des Säbels den Abgrund der Revolution schloß und in den genialsten Siegen der Weltgeschichte Europa unterwarf, um die für immer aus der Revolution geretteten Wahrheiten — Vernichtung der Abschließung der Nationen, Abschaffung der Privilegien der Zünfte, der Geburt 2c. — über die Welt zu verbreiten.

Von den Gedanken der französischen Revolution wurden fast alle modernen Staaten durchlaufen, namentlich die romanischen Nationen in Gährungsprozeß gesetzt. Nur England, das seiner eignen Verfassung und ihrer Freiheit gewiß war, hat sich auf seinen Boden bei der allgemeinen Erschütterung behauptet, um im Umfange seiner ungeheueren Kolonien seine Weltaufgabe — die Civilisirung roher Naturvölker — zu lösen. Auch Rußland, der Repräsentant der slavischen Nationen, mit seinem Römervolk der Neuzeit, mit seinem Eroberungsstaate, der das Gefühl der Individualität auflöst, (— in sich eine einzige große Familie, deren Vater der Zaar ist, dem deshalb auch unbeschränkte Disposition über Alles zusteht und vor dem alle Mitglieder der Volksfamilie gleich sind —) ließ die Revolution an sich abprallen, bis es

endlich in neuester Zeit durch seine Eroberungslust, welche gegen die ottomanische Pforte und besonders gegen Constantinopel gerichtet war, die sogenannten Westmächte, Frankreich und England zum Kampfe herausforderte und in diesem inne wurde, daß die Heere des Despotismus nichts vermögen gegen die der Civilisation. Als der täuschende Nimbus der Allgewalt, welcher die Krone eines der entschiedensten und entschlossensten Zaaren trügerisch umschwebte, durch die Morgensonne der Freiheit und des Fortschritts zerrissen wurde, brach dem stolzen Manne das Herz. Sein Nachfolger aber verstand seine Zeit und legte durch das kühne Werk der Bauern-Emancipation den Grund zu einer gedeihlichen Entwicklung im Sinne der fortgeschrittenen europäischen Menschheit. Ein neues ungeahntes Leben und Streben pulsirt durch den staatlichen Coloß und trägt seine Früchte nach allen Seiten hin.

Der geistige Fortschritt der Geschichte hat dabei fort und fort seinen Mittelpunkt in den Romanen und Germanen. Der romanische Geist gebar die französische Revolution, bald darauf aber das Genie des Säbels, das nicht allein mit dem alle Tradition und Geschichte verneinenden Umsturz abzurechnen wußte, sondern sich auch zu einer alle staatlichen Verhältnisse Europas in Frage stellenden Gewalt erhob. Dieser Gewalt erlag in den Jahren 1806 und 1807 auch die protestantisch-germanische Vormacht Preußens, aber nur auf kurze Zeit. Der Zeit der Erniedrigung folgte die der Erhebung, und die protestantische Vormacht nahm an der Befreiung des Vaterlandes einen hervorragenden Antheil. Ihr politisches Unglück bestimmte sie nicht allein zu heroischen Kraftanstrengungen, sondern auch zur Einkehr in sich selbst. Man suchte und fand die Ursache des Unglückes in dem gesunkenen Sinn und Wesen des deutschen Volkes, und im Lichte dieser Erkenntniß beabsichtigten die Besten der Nation nichts Geringeres, als eine Totalverjüngung und Erneuerung des deutschen Geistes auf dem Wege der Erziehung. Darum wurden in Preußen dem Pestalozzianismus die Thore weit aufgethan, darum Schulen aller Art errichtet, darum der Geistesbildung vorzügliche Sorgfalt zugewandt. Hierdurch sowohl, wie durch Einführung der allgemeinen Wehrpflicht wurde die erste Macht Deutschlands das berühmte Land der Schulen und Kasernen. Die Geistesbildung der Nation, befördert und gestützt durch den Schulzwang, nahm im Ganzen ihren ruhigen und sicheren Fortgang, bis im Jahre 1848 wieder das französische Revolutionsfieber auch Deutschland und schließlich Preußen ergriff. Die Bewegung nahm, soweit sie Streben nach nationaler Einigung war, den bekannten ungünstigen Ausgang, hatte aber bestimmenden Einfluß auf die Umgestaltung der staatlichen

Verhältnisse, welche im freiheitlichen Sinne vor sich ging. Leider ließ sich die protestantische Vormacht Deutschlands zu dem unglücklichen Versuch verleiten, durch Abdämmung des Stromes der allgemeinen Volksbildung dem politischen fortschrittlichen Streben einen Damm entgegenzusetzen. Aber diese Verwirrung war von kurzer Dauer, tangirte auch nur das sogenannte Volksschulwesen, während das höhere Bildungswesen im Ganzen auf der Bahn ruhiger und stetiger Entwickelung beharrte. Der Nachfolger Friedrich Wilhelms IV., Wilhelm I., wendete sich ab von den retrograden Bewegungen und brachte das Leben wieder in Fluß. Ihm zur Seite trat als erster Diener des Staats jener gewaltige Mann, der sich die Einigung und politische Wiederherstellung der deutschen Nation zur Lebensaufgabe gemacht hatte. Ausgerüstet mit seltener Kraft und staatsmännischem Genie, benützte Bismarck geschickt die zweite Erhebung des schleswig-holsteinischen Stammes gegen Dänemark, um der protestantischen Großmacht, der er seine Dienste geweiht hatte, die Führung in Deutschland zu verschaffen und den ersten Schritt zur Einigung der Nation zu thun. Auf den Schlachtfeldern bei Sadowa siegte 1866 der protestantische Geist über den von Rom abhängigen, in seinem Wesen romanischen Katholicismus; der deutsche Bundestag wurde begraben, Oesterreich aus Deutschland entfernt, und die staatliche Verbindung der deutschen Völkerschaften im Norden des Main vollzogen. Die Brücke über diesen Grenzgraben wurde durch die Franzosen geschlagen, als sie dem deutschen Volke im Jahre 1870 in frivoler Weise den Krieg erklärten. Das grandiose Ringen der beiden größten Militärmächte der Welt bewies, daß Kaserne und Schule in Deutschland, zumal in Preußen ihre Schuldigkeit gethan hatten. Ein Sieg, wie ihn die Welt bisher noch nicht gesehen, war dem deutschen Volke beschieden, das sich in diesem Riesenkampfe zuerst wieder als ein „Volk von Brüdern" fühlte und erfaßte. Süd und Nord besiegelten auf den Schlachtfeldern mit ihrem Blute den Bund der Treue, welcher in der Proclamation des deutschen Kaiserthums zu Versailles am 18. Januar 1871 seinen realen Ausdruck fand. Als der Friede am 10. Mai 1871 geschlossen und das große Werk also vollbracht war, entstand ein neuer Feind im Reiche selbst. Bereits am 18. Juli 1870 war die Unfehlbarkeit des römischen Papstes in Glaubenssachen zum Dogma erhoben und damit der Schwerpunkt der katholischen Kirche nach Rom verlegt, und der Papst damit zum übermenschlichen Organ der Gottheit erhoben worden. Vergebens versuchte das auf diese Weise zugespitzte und persönlich gewordene katholische Autoritätsprincip schon in Versailles, den deutschen Kaiser zum Werkzeug seiner consequenten Durchführung zu machen. Ein Bismarck hatte

aus der Geschichte gelernt, daß die Ursache des Verfalls unseres Vaterlandes zurückzuführen sei auf den Abfall der Welfen und den Sieg der Ultramontanen, und wie er sogleich mit scharfem Blicke die national- und staatenfeindliche Consequenz der neuen Gestaltung im römisch-katholischen Lager erkannte, so zögerte er auch nicht, den ihm von jener Seite hingeworfenen Handschuh aufzunehmen und den Kampf mit aller Energie zu führen. Heute, im Jahre des Heils 1875, befinden wir uns mitten in diesem Kampfe, der dem deutsch-französischen Kriege an Gefährlichkeit und Heftigkeit nicht nachsteht. Gern möchte man auf gegnerischer Seite eine zweite Auflage des dreißigjährigen Krieges herstellen, die deutsche Einheit aufheben und das protestantische Preußen vernichten; aber die Weltgeschichte geht nicht rückwärts, und der protestantische Geist ist berufen, sich nunmehr zu documentiren als eine siegreiche, Alles überwältigende Macht, die Deutschland bereits in das Stadium neuer Entwicklung hinübergeführt hat und der Nation stets neue Lebens- und Widerstandskraft verleihen wird. Denn es ist vornehmlich der protestantische Geist, der auch in der christlich-humanen Weltepoche die Siegesfahne der Geisterwelt trägt, indem er für die Sittlichkeit die natürliche Quelle, aus der sie fließt, das Gewissen des Menschen, fand, und ihr dadurch ihr wahres natürliches Reichsgebiet, die wirkliche Welt, eroberte, auch damit die Lösung der Aufgabe, die Welt zu cultiviren, in die Hand nahm: so in Amerika, wo er mit dem Princip der persönlichen Freiheit und individuellen Selbständigkeit den mächtigsten Freistaat geschaffen; so in England, wo er mit dem Grundsatze individueller Freiheit ein großes, weltbeherrschendes Volk wachgerufen hat; indeß Frankreich durch Unterdrückung desselben Geistes trotz seiner reichen Geistesanlagen das Land der blutigsten Revolutionen ward, und Spanien und Portugal als Knechte und Henker der Hierarchie ihr glühendes Herzblut in Wirrwarr und Thatenlosigkeit verströmen. Das Ziel des Protestantismus ist die freie organische Bewegung aller individuellen Kräfte, die Selbstthätigkeit und Selbstbetheiligung aller Individuen in Kirche und Staat. — Ein Recht und Ein Gesetz für Alle, das Bewußtsein des Staatsbürgerthums, das Recht der Glaubens- und Gewissensfreiheit. Sein Ziel ist eine Kirche als eine lebendige Einheit von mannigfaltigen Gliedern, die auf dem gemeinsamen Grunde lebend in relativer Freiheit unter sich und mit dem Ganzen in Wechselwirkung stehen, — eine Kirche, deren Verfassung in Presbyterien und Synoden den Gemeindewillen offenbart, in einem den Gemeindebedürfnissen entsprechenden Cultus das religiöse Gemein-

schaftsleben nährt, und durch sein mit der Zeit sich entwickelndes Glaubensbekenntniß den Einen Gedanken des Gottmenschen und damit der Versöhnung des Menschen mit Gott, das Evangelium Christi, in unendlichen Variationen, aber immer tiefer das Leben ergreifend und heiligend, darstellt und in die Menschheit pflanzt. Es ist sein Ziel eine Kunst, welche die göttlichen Ideen schöpferisch in Gestalten vor die Sinne zu zaubern sucht und darum in das volle Leben hineingreift, um es (— nichts für unrein haltend, was der Geist mit seinem Hauche berührt —) zu adeln und (— besonders in der höchsten Kunstform, im Drama —) zum Bewußtsein zu bringen, daß des Menschen Schicksal seine That ist. Es ist das Ziel des protestantischen Geistes eine Wissenschaft, welche die Natur beobachtend, denkend und handelnd bewältigt und dabei wissenschaftliche Denkmäler hervorgebracht hat, die für die Menschen aller Nationen die edelste geistige Nahrung bieten, — eine Wissenschaft, die zugleich aus dem tiefsten Grunde des Charakters herausgeboren, der Ausdruck der innersten Ueberzeugung, eine ethische That ist, und damit die Abstammung von ihrem Urheber mit seinem „Hier stehe ich; ich kann nicht anders; Gott helfe mir!" documentirt. Und mit dieser Wissenschaft ist das Ziel des protestantischen Geistes endlich eine Erziehung, die den ganzen Menschen, auf dem Wege der Entwicklung, zur Gottähnlichkeit zu führen sucht, indem sie Leib und Geist in Harmonie setzt, den Geist aber durch allseitige Bildung so zu gestalten strebt, daß in ihm als schöne Blüthe die durch das ganze Leben hindurch andauernde Lust und Kraft zu stetiger ungehemmter Entwicklung, ein Dürsten, Ringen und Streben nach der Wahrheit und die wahrhaft göttliche Neigung erscheint, sich nicht allein und ausschließlich erregen und bewegen zu lassen durch das eigene Wohl und Wehe, sondern auch durch das Wohl und Wehe der Andern und der Gesammtheit. — Es hat der Protestantismus auch heute dieses Siegesziel noch nicht erreicht, ja er ist ihm auf dem Wege zum Ziele vielfach untreu geworden; daß er aber diesem Ziele zustrebt und daß er dasselbe in dem Zeitalter des christlichen Humanismus mit Bewußtsein zu erlangen sucht: davon zeugt, dem Katholicismus gegenüber, die ihm allein zugehörige Fähigkeit, die Welt zu cultiviren und die Länder zu colonisiren, zeugt mehr als Alles die ganze neuere Weltliteratur und eine von ihr ausgehende und getragene Humanität, die in der Weltgeschichte ohne Gleichen dasteht, weil sie tiefer, als die griechische Humanität, von der Innerlichkeit des Christenthums getragen wird.

Die Vernunft ist's, die in der christlich-humanen Zeit regiert. Der Geist weiß nun, daß in der Natur und in der

Geschichte auch Vernunft sein müsse, denn Gott, die absolute Vernunft, hat Welt und Menschheit geschaffen. Darum entsteht ein allgemeines Interesse, die Welt und den Menschen anzusehen und zu erforschen. Zuerst die Welt. A. v. Humboldt, Werner, Buch, Gauß, Olvers, Link, Lichtenstein, Tiedemann, Reil, Hahnemann, Meckel, Treviranus, Schönlein, Virchow, Döbereiner, Liebig, J. v. Müller, Oken, K. Ritter, Dove, Du Bois-Reymond, Helmholtz, Bunsen und Kirchhoff ꝛc. heißen die Helden, welche in Deutschland der Natur ihre Geheimnisse abgelauscht haben; — Gall, Carus, Herbart, Beneke, die Männer, welche die Räthsel des Menschengeistes zu lösen suchten. — Frankreich stellte sich ebenbürtig zur Seite mit seinem Cuvier († 1832); mit den Mathematikern Lagrange, Laplace, Monge, mit den Naturhistorikern Lacepède, Bonpland; mit den noch jüngeren Forschern Ampère, Geoffroy S. Hilaire, Biot, Gay-Lussac, Orfila, Arago. England, das sich mehr um Anwendung der gefundenen wissenschaftlichen Fortschritte, als um die Theorie bekümmert, tritt dennoch mit Jenner († 1823) und mit seinem Fund, mit dem Chemiker Davy († 1829), mit dem Chemiker und Physiker Faraday, mit dem Mathematiker J. F. W. Herschel, mit dem Physiologen und Arzt Astley Cooper und seinem Charles Darwin in die vordersten Reihen wissenschaftlicher Forschung. Der scandinavische Norden sendet sein hochachtbares Contingent im Dänen Oersted († 1851), und dem Botaniker Schouw, sowie im berühmtesten Chemiker, dem Schweden Berzelius († 1848). Und auch Italien wollte nicht zurückbleiben: es sandte Spallanzani, Galvani (1793), Fontana († 1805), Volta († 1827). Galvani's und Volta's Electricitätslehre; Dove's Auffindung des Gesetzes der Winde; die seit 1810 auf dem Mississippi brausenden Dampfbote Fultons; die Dampfwagen, nach Englands, Belgiens und Nordamerikas Vorgange, ganz Europa überspinnend; die electro-magnetische Telegraphie nach Faraday's Ausbildung der Oersted'schen Entdeckung (bereits an 20,000 Meilen Telegraphen, fast das Vierfache des Erdumfangs); Du Bois-Reymond's Nervenelectricität und Helmholtz's Messung derselben; Jenner's Kuhpockenimpfung; Hahnemann's Homöopathie; die Orthopädie, die Hydropathie, die Psychiatrie; — Gall's Phrenologie; — — das sind nur die größten Siege unter den unzähligen, welche der Menschengeist in der Gegenwart über die Natur feiert. — Und diese Erfindungen und Entdeckungen blieben nicht nutzlos: die Mechanik und Maschinentechnik, die verschiedenartigsten Zweige der Fabrikation, die Landwithschaft mit ihren Bewässerungen, Bodenuntersuchungen ꝛc., die Assecuranzgesellschaften, die Banken, der Verkehr und Handel ꝛc.: — Alles zeigt, daß die von den Schöpfern in den Natur-

wissenschaften ausgehenden Wahrheiten alle Schichten der Gesellschaft durchdringen und eine Intelligenz verbreiten und steigern, wie sie in der bisherigen Geschichte ohne Beispiel dasteht, wodurch dann die Naturwissenschaft in der Gegenwart die Königin der Wissenschaften geworden ist.

Wie in der Natur, so suchte die Gegenwart auch in der Menschenwelt die Naturgesetze. Ist doch bereits die Sterblichkeit der Menschen unter's Gesetz gebracht; die mittlere Lebensdauer berechnet; — gefunden, daß die Sterblichkeit mit der Höhe der Cultur und des Wohlstandes abnimmt; daß die Bevölkerung in protestantischen gegen katholische Länder im Zunehmen begriffen ist; daß der Wahnsinn bei Wilden selten, bei halbcivilisirten Nationen häufiger, bei civilisirten Völkern am häufigsten ist; daß im Sommer und im Süden mehr Verbrechen gegen Personen, im Winter und im Norden gegen Eigenthum verübt werden; daß sich die meisten Irren in den Jahren der Leidenschaft bei Männern zwischen dem 30. und 40., bei Weibern zwischen dem 40. und 50. Jahre finden 2c. Und wie so im scheinbar Zufälligsten das Gesetz gesucht und gefunden wird: so auch im großen, scheinbar unfaßbaren Lauf der Weltgeschichte. Die Weltgeschichte ist als eine wahrhafte Theodicee erkannt, indem gewußt wird, daß das, was geschehen ist und alle Tage geschieht, nicht nur nicht ohne Gott, sondern wesentlich das Werk seiner selbst ist. J. v Müller, Niebuhr, Schlosser, Duncker, Mommsen, Macaulay 2c. heißen die Männer, die mit philosophischem Geiste aus dem Geschichtsmaterial heraus die Gesetze der Menschheitsentwicklung zu entdecken suchen. Für die Erforschung der realen Seite des Alterthums haben speziell dann, nachdem die Philologie durch F. A. Wolf zur Alterthumswissenschaft erhoben war, und nachdem durch Lessing Gründlichkeit der Kritik gefordert wurde, im großen Stil Böckh und O. Müller, und diesen nach die Alterthumsforscher Voß, F. Jacobs, Lobeck, F. Thiersch, J. Bekker, Bernhardy; — St. Croix, Volney, Gosselin, Mionnet, Le Clerc, Letronne; — Adam, Clarke, Dodwell, Walpole, Hawkins, Grote 2c. gearbeitet. Auch in der Kunst. In der Musik traten mit Ausbildung des nationalen Charakters die Franzosen Mehul, Boieldieu, Berton, Auber, die Italiener Cherubini, Spontini, Rossini 2c.; – die Weltcomponisten Haydn, Mozart und Beethoven auf. In der Baukunst bediente sich Schinkel eines allgemeinen Weltstils für seine Schöpfungen; und in der Malerei schilderten Cornelius und Kaulbach in ihren Gemälden die verschiedenen Alter der Welt. In der Poesie stehen in England Byron und Walter Scott an der Spitze, — in Deutschland die Heldenschaar von Lessing bis zu

Goethe. — Die Philosophie feiert ihr goldenes Zeitalter mit Kant, Fichte, Schopenhauer, Schelling und Hegel. — In der Theologie endlich steht einzig Schleiermacher als Entdecker der seelischen Fundamente in der Religion da, indeß Comte mit seiner Weltreligion der allgemeinen Menschenliebe, in welcher das „große Wesen" als die Gesammtheit aller denkenden Wesen oder auch aller großen Gedanken, Empfindungen und Thaten der Menschen verehrt wird und nach der das einzelne Leben Nichts, nur ein Bestandtheil des allgemeinen Lebens ist, dessen Zweck die Verwirklichung des Schönen, Wahren und Guten in der Vergesellschaftung sei, die endlich das ganze Menschengeschlecht umfassen werde — mit dem deutschen Radicalismus zusammentrifft. Wie weit sich aber auch einzelne Extreme von naturwissenschaftlicher und philosophischer, oder von theologischer Seite her auf religiösem Gebiete im Materialismus verrennen mögen; — als Errungenschaft der Gegenwart steht doch fest, was F. H. Jacobi ahnend aussprach: „Gott in uns und über uns; Urbild und Abbild, getrennt und doch in unzertrennlicher Verbindung: — das ist die Kunde, die wir haben, und die einzig mögliche; damit offenbart sich Gott den Menschen lebendig, fortgehend, für alle Zeiten. Eine Offenbarung durch äußerliche Erscheinungen, sie mögen heißen, wie sie wollen, kann sich zur innern, ursprünglichen, höchstens wie Sprache zur Vernunft verhalten. So wenig ein falscher Gott außer der menschlichen Seele für sich da sein kann, so wenig kann der wahre außer ihr erscheinen. Wie der Mensch sich selbst fühlt und bildet; — so stellt er sich, nur mächtiger, die Gottheit vor. Darum ist zu allen Zeiten die Religion der Menschen wie ihre Tugend, wie ihr sittlicher Zustand beschaffen gewesen. Nur durch sittliche Veredelung erheben wir uns zum würdigen Begriff des höchsten Wesens. Es giebt keinen andern Weg. Den Gott haben wir, der in uns Mensch wurde; einen andern zu erkennen, ist nicht möglich, auch nicht durch besseren Unterricht, denn wie sollten wir diesen Unterricht auch nur verstehen?"

Die Wissenschaft blieb im Zeitalter der Humanität mit ihren Eroberungen nicht eine vom Volke abgegrenzte Sphäre. Sie stieg mit ihrer Popularisirung mitten in das Volk hinein, um, wenn auch nicht für Augenblicke, doch auf längere Dauer die Existenz des Aberglaubens unmöglich zu machen. Justus Möser, Franklin, Tissot, Pestalozzi begannen für's Volk zu schreiben. Unterhaltungsschriften, Noth- und Hülfsbüchlein, Rathgeber für alle Stände, populäre Schriften über Natur und Naturwissenschaften, Encyklopädien und Conversationslexika (— Ersch und Gruber, Brockhaus 2c. —), Journale, Traktätchen, in England Brougham mit der society for

diffusion of useful knowledge (1825), die Pamphletsliteratur besonders in Frankreich, die Zeitungen in Deutschland, England, Nordamerika, Frankreich: sie alle sind treue Verbündete für Volksbildung, für Verarbeitung der Erkenntniß und des Wissens zum Eigenthum der Gesammtheit.

Mit der steigenden Volksbildung steht die Entwicklung der Schulen in Wechselwirkung. Um diese Behauptung zu illustriren, gaben wir früher eine Uebersicht über die Schulstatistik aller Culturländer, nehmen aber jetzt davon Abstand, weil erstens die Zahlen sich schnell verändern, weil zweitens die neuesten statistischen Angaben dieser Art überall leicht zu haben sind und die allgemeine pädagogische Regsamkeit in den nicht-deutschen Ländern erst nach 1866 und 1870 so recht begonnen hat. Die preußischen Heere zeichneten sich auf den böhmischen Schlachtfeldern nämlich nicht allein durch Tapferkeit aus, also nicht blos durch eine Eigenschaft, die auch im feindlichen Lager im gleichem Maße zu finden war, sondern vor allem durch den Aufwand von Intelligenz, welche eben so sehr in dem Entwurf der Kriegspläne, wie in der bis ins Einzelne hineingehenden Ausführung, ebenso sehr in dem Benehmen der Offiziere, wie in dem der gemeinen Soldaten sichtbar wurde. Aller Welt ging bei dieser Gelegenheit auf, daß die geistige Macht höher steht, als die physische, und das die allgemein entwickelte Intelligenz eines Volks sogar auf dem Schlachtfelde von entscheidender Bedeutung ist. Der preußische Schulmeister, so hieß es nach 1866, habe den österreichischen geschlagen. Auch 1870 sollte der deutsche Schulmeister den französischen besiegt haben. Wenn auch diese Belobung des deutschen Schulmeisters insofern ungerecht war, als man die Zündnadeln, die zeitgemäßen Fortschritte in der Armee, die geistreiche Führung, die Kaserne also über die Schule vergaß, so trat doch in den gewaltigen Kämpfen immerhin bis zur Evidenz hervor, daß unter sonst gleichen Umständen das gebildetste Heer den Sieg davon trägt. Kein Wunder also, daß man diesseit und jenseit des Canals, diesseit und jenseit des Oceans, sich diejenigen Institutionen zu verschaffen suchte, welche Preußen, und damit Deutschland mächtig, siegreich und berühmt gemacht haben, nämlich die allgemeine Wehrpflicht und die auf deutsche Weise gestaltete Schulbildung. Erstere hielt ihren Einzug in Frankreich, Oesterreich und Rußland, aus leicht erklärlichen Gründen noch nicht in England. Dagegen suchte man überall, mit Ausnahme des niedergeschlagenen Frankreichs, das dem Ultramontanismus schon aus Haß gegen Deutschland Thür und Thor öffnete, dem Schulwesen nach deutschem Muster eine neue Gestalt zu verleihen. Oesterreich erließ nach längerem parla-

mentarischen Kampfe im Mai 1868 auf Grund des allgemeinen Schulzwanges seine Volksschulgesetze; die Geschichte und Statistik der russischen Schulanstalten vom Jahre 1865 beweist, daß das dortige Ministerium für Volksaufklärung in einer rüstigen Thätigkeit begriffen ist; auch die Gesetzgebung in England ging vor auf Grund des allgemeinen Schulzwanges, und brachte im August 1870 ein zeitgemäßes Schulgesetz zu Stande; ja sogar in einigen südamerikanischen Republiken bestrebte man sich, deutsche Lehrer zu gewinnen und durch Errichtung von Normalschulen eine allgemeine Volksbildung vorzubereiten. Im Vaterlande selbst begann nach dem Frieden mit Frankreich ein gewaltiges Ringen und Streben. Die reactionäre Richtung auf dem Gebiete des Volksschulwesens nahm ein Ende; die alten entwicklungsfeindlichen Regulative machten am 15. Oktober 1872 den vom Ministerium Falk entworfenen Allgemeinen Bestimmungen Platz, welche die durch Pestalozzi begründete Pädagogik wieder auf den Thron erhoben, zwischen der sogenannten Volksschule und den höheren Schulen ein Mittelglied, die sogenannte Mittelschule einschoben, und dem Elementarschullehrer die Möglichkeit boten, sich für die Thätigkeit an dieser Schulart und die Leitung derselben zu bilden und also aus dem ihm früher zugewiesenen beschränkten Wirkungskreise herauszutreten. Das bereits genannte Ministerium berief Conferenzen von Fachmännern zur Regelung des Mädchenschulwesens, wie zur etwaigen Neugestaltung des höheren Schulwesens. Denn auch die von dem preußischen Geheimrath Wiese gearbeitete Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 wurde von vielen Seiten angefochten und in Frage gestellt. Die Vertreter des höheren Schulwesens, welche im Oktober 1873 im Unterrichtsministerium zu Berlin versammelt waren, gingen in ihren Ansichten weit auseinander, und ihre Berathungen hinterließen daher kein praktisches und handgreifliches, für die Gesetzgebung unmittelbar verwendbares Resultat. Nur darin war man einig, daß das Gymnasium in seiner jetzigen Gestalt erhalten werden müsse, daß für den Bürgerstand Realschulen ohne Latein nöthig seien und leider auch darin, daß die Verbindung der höheren Schulen mit den sogenannten Vorschulen, d. h. mit besonderen dreistufigen Elementarschulen als etwas Wünschenswerthes zu betrachten sei. Dagegen herrschte über die Bedeutung der Realgymnasien, von Wiese Realschulen I. O. genannt, die allergrößte Meinungsverschiedenheit, so daß der langjährige Kampf des Realismus mit dem Humanismus, richtiger Verbalismus, keinen befriedigenden Abschluß, sondern im Gegentheil neue Nahrung erhielt. In der That herrscht auf dem Gebiete des höheren Schulwesens gegenwärtig allgemeine Verwirrung. Einig ist man nur in der

Unzufriedenheit über die Gestaltung der Dinge seit dem Jahre 1859, weiß aber nicht so recht, was an die Stelle des Getadelten zu setzen ist — ein Umstand, der nicht wenig dazu beitragen wird, die seit 1819 vergebens versuchte Schulgesetzgebung in Preußen noch weiter hinauszuschieben. Der Schöpfer der jetzigen Schulorganisation verläßt hochbetagt seinen Posten, und es ruht noch im Schoße der Götter, was sein Ersatzmann der Welt bringen wird. Zu üblen Mißständen hat das Berechtigungswesen der höheren Schulen Veranlassung gegeben. Unter allen Berechtigungen war die zum einjährigen Freiwilligendienst im Heere von ganz einschneidender Bedeutung. Die Ausnahmestellung im Heer wurde geschaffen, um der wissenschaftlichen Bildung Erleichterung zu gewähren und Landwehroffiziere zu erhalten. Die decretirte Organisation des höheren Schulwesens mußte ausnahmslosen Eingang finden, als es galt, diese und andere Berechtigungen zu erwerben; sie war es auch, die es räthlich erscheinen ließ, den Erwerb des Einjährigenscheins an den des Bruchstücks einer höheren Bildung zu binden. Die Untersecundaner der humanistischen und Real-Gymnasien, die Unterprimaner der Realschulen zweiter Ordnung erhielten ohne Prüfung jene Prämie, die ein um desto größeres Gewicht bekam, je drückender die Militärlast wurde. Der üble Erfolg konnte nicht ausbleiben. Die humanistischen und realistischen Gymnasien, die Realschulen zweiter Ordnung schossen wie Pilze aus der Erde und wurden weit über das Bedürfniß einer wissenschaftlichen Bildung hinaus gegründet. Die wissenschaftlichen Anstalten (namentlich das Real-Gymnasium) litten bis zur Untersecunda hinauf an Ueberfülle und oben an einer erschrecklichen Leere, wurden in ihren Leistungen gehemmt und theilweise zu Freiwilligen-Präparations-Anstalten degradirt. Der deutschen Bürgerschule, wie sie sich vor 1859 naturwüchsig entwickelt hatte, wurde die Lebensader unterbunden, und das Volksschulwesen wurde nach allen Seiten hin beeinträchtigt. Die Communen hatten nur Geld für Anstalten, auf denen die Söhne der Herren im Rath den Freiwilligenschein erwerben konnten, und nur unzureichende Mittel für die Kinder der Armen. In der That: dieser Eingriff des Militärwesens in das Bildungswesen gehört zu den größten Uebeln auf dem Gebiete des Schulwesens, und es hängt von der zeitgemäßen und richtigen Regelung dieser Angelegenheit zum nicht geringen Theil das Heil der deutschen Jugend ab. Es wird durch dieses leidige Jagen nach dem Einjährigenschein nicht allein das Schulwesen benachtheiligt, sondern es werden auch die socialen Verhältnisse dadurch verschoben, daß die Kinder der Landleute, der Handwerker und einigermaßen begüterten Arbeiter überhaupt

hineindrängen in die wissenschaftlichen Anstalten, um dort den köstlichen Preis zu erringen und der niederen Sphäre menschlicher Arbeit entrückt zu werden — auch dann entrückt zu werden, wenn keine hervorragende Begabung sie für eine höhere Sphäre prädestinirt. Die Pädagogik erhält dadurch einen Stoß, daß die Schulanforderungen mit den militärischen Anforderungen an den zukünftigen Freiwilligen in gar keinem Verhältnisse stehen, daß z. B. nicht die geringste Rücksicht genommen wird auf die Ausbildung der körperlichen Kraft und Gewandtheit. Die freie erziehliche Unternehmung wird endlich beeinträchtigt und fast zur Unmöglichkeit gemacht, weil der möglichst schnelle und sichere Erwerb des Einjährigenscheins das einzige Ziel ist, wonach die Mehrzahl der Jugend aus den begüterten Ständen strebt und die Directoren der höheren Schulen ganz nach Gutdünken über die Prämie zu verfügen vermögen. — Begeistert von der Thatsache der schwer errungenen nationalen Einigung hat sich, den pädagogischen Baukünstlern gegenüber, die nur eine bestimmte Schulart in's Auge fassen und nur Palliativmittelchen zur Anwendung bringen wollen, eine Partei gebildet, die auf deutsch-nationalem Boden eine einheitliche, innerlich vernünftig und zweckmäßig gegliederte Nationalschule errichten möchten. Sie will die Bildungsbahn ebnen für Alle und eine Schule errichten, in welcher alle Kinder des Volks ein gewisses Minimum der Bildung erringen müssen und eine höhere Bildung erwerben können. Sie beantragt daher einen bis zum zwölften Jahre ausgedehnten Elementarunterricht für Alle, darauf für die am wenigsten Begabten die Fortbildungsschule, für die besser Begabten diejenige Schule, welche in der Schweiz die Secundarschule, von deutschen Schulmännern „Deutsche Schule" genannt wird, und für die wissenschaftlich Begabten das humanistische und realistische Gymnasium. Sie tritt dem bestehenden Geldbeutel- und Standesstaatsschulwesen entgegen und verlangt in Bildungssachen gleiches Recht für Alle: einmal darum, weil die Natur die Begabung eines Kindes nicht abhängig macht von den Standes- und Vermögensverhältnissen seiner Eltern, — zweitens darum, weil der Staat jeden Menschen gewissermaßen in das Dasein hineinzwingt, da er jedes Attentat auf das Leben des Kindes mit den strengsten Strafen bestraft, also über das Proletarierkind Mißgeschick und Elend verhängt, falls er nicht gleichzeitig erziehlich eingreift, — drittens darum, weil jeder Gewinn an menschlicher Intelligenz als ein Gewinn für die Gesammtheit betrachtet werden muß, — viertens darum, weil es ein sociales Uebel, daß auch das begabte Kind arm bleibt, weil seine Eltern in Armuth leben, — fünftens darum, weil der socialen Bewegung eine ihrer Spitzen abgebrochen wird, wenn auch

dem Kinde des Aermsten die Bildungsbahn offen steht, — sechstens darum, weil die allgemeine Volksschule als eine nothwendige Consequenz der allgemeinen Wehrpflicht erscheint, — und endlich darum, weil es nur bei solcher Organisation wirklich möglich ist, Kinder für diejenige Schulart zu bestimmen, in welche sie ihren Anlagen nach hineingehören. Die Vertreter dieser Richtung verurtheilen auch die viel verschrieene Halbbildung der Volksschullehrer, beantragen wissenschaftliche Ausbildung für alle Lehrer und ein Avancement Aller von unten nach oben. Sie werden einstweilen viel beachtet, aber wenig gehört, ja der idealistischen Träumerei beschuldigt. Was sie wollen, kostet Geld, viel Geld, und dieses Geld hat die staatliche Gesellschaft wohl, aber will es einstweilen noch nicht haben. Dennoch wird sich die Idee der einheitlichen, in sich gegliederten deutschen Nationalschule siegreich behaupten, weil sie als eine nothwendige Consequenz der Gesammtlebensverhältnisse im christlich-humanen Zeitalter erscheint. Uebrigens hat sie in der Schweiz bereits Gestalt gewonnen und bestimmt auch den Gang der pädagogischen Entwicklung in den Vereinigten Staaten Nordamerika's.

Die heutigen Volksschullehrer Deutschlands wurden durch die fortwährende Steigerung aller Lebensbedürfnisse im Vaterlande und den dadurch herbeigeführten Rückgang in ihrer an sich ärmlichen, ja völlig unzureichenden Dotation einstweilen gezwungen, in erster Linie für die Verbesserung ihrer äußeren Lage mit vereinten Kräften zu wirken. Unter der Leitung des tüchtigen W. Jütting haben sie einen guten Kampf gekämpft und schon ansehnliche Resultate, wenn auch noch immer nicht diejenige Stellung errungen, welche der Wichtigkeit ihres Berufs angemessen ist. Die vorwiegend auf die Außenseite gerichtete vereinte Wirksamkeit der Lehrerschaft hat das mehr innerliche Streben in den Hintergrund gedrängt. Ein wesentlicher Fortschritt in allgemein pädagogischer, didaktischer und methodischer Hinsicht ist kaum zu verzeichnen, so groß auch die Anzahl der pädagogischen Schriften und Schulbücher alljährlich ist. Die Einsicht, daß die Jugenderziehung zu ihren ersten Pflichten die Erweckung und Belebung der Vaterlandsliebe zu zählen habe, ist freilich nach Wiederherstellung von Kaiser und Reich allgemeiner und bestimmender geworden, als ehemals; der Kampf des Reiches mit dem Ultramontanismus konnte nur dazu beitragen, sie zu einem wirksamen Factor auf dem Gebiete der deutschen Volksbildung zu gestalten.

Der protestantische Geist ist als der eigentliche Vater des deutschen Schulwesens zu betrachten; er war es, der Preußen groß gemacht, der es nach seinem Falle nicht allein wieder erhoben, sondern es auch befähigt hat, das deutsche Reich wiederherzustellen und seine Führerschaft für immer

zu übernehmen. Mit seiner Gewissensfreiheit, Freiheit der Wissenschaft, freien Selbstbestimmung, seinem auf Naturgemäßheit gegründeten Unterrichtswesen stellt er sich jetzt entgegen dem Autoritätsprincip, das in der Unfehlbarkeitserklärung seine höchste und letzte Consequenz gezogen hat, und der endliche Sieg kann nicht zweifelhaft sein.

In allen Culturstaaten bemüht man sich im christlich-humanen Zeitalter Schulen und wieder Schulen zu gründen. Und durch alle diese Schulen ging und geht der christlich-humane Geist, der auf dem Wege der Entwicklung das Ewige im Endlichen zu bewähren und zu gestalten sucht, der die Sache und das Leben zu ergreifen strebt, der (— nach den verschiedenen Zwecken von verschiedenen Mittelpunkten aus —) den werdenden Menschen, seinen Anlagen und dem Standorte seiner Entwicklung gemäß, allseitig herausbildet durch geistentwickelnde Darreichung eines Lernstoffs, welcher sich im Wesentlichen um die Idee von Gott, Natur und Mensch gruppirt. Freilich ist bei Bestimmung des Weges und bei Feststellung des Zieles 2c. noch viel Tumult und viel Kampf: doch nur im Kampfe bewährt sich das Leben. Auch geht es nicht immer in gerader Richtung dem der Pädagogik gestellten Ziele zu: bewegt sich doch ihre Entwicklung in und mit der Weltgeschichte zugleich in Spiralen, in denen nur die erste Hälfte der Kreisperipherie nach oben steigt, indeß die andere scheinbar zurückzugehen scheint, aber nur, um vorwärts — zu einem höheren Kreise zu gelangen. „Jahrhunderte — so drückt's Alexander v. Humboldt aus — sind Secunden in dem großen Entwicklungsprozeß der fortschreitenden Menschheit." Die ansteigende Curve hat aber kleine Einbiegungen, und es ist gar unbequem, sich in solchem Theile des Niedergangs zu befinden. —

Deutschland und seine Schulen.

2.

Die deutschen Geistesheroen und ihre Schöpfung: Die christliche Humanität und die christlich-humane Erziehung.

Den Chor des Geisterreiches führt in der Neuzeit Deutschland an. Es liegt darin der Vorzug und die Einseitigkeit des deutschen Volkes gegenüber den anderen Nationen. Den anderen modernen Culturvölkern erwächst die höhere Geistesbildung aus der Entwicklung der materiellen Productionskräfte; in Deutschland geht die Entwicklung der materiellen Productionskräfte aus der ihr vorangegangenen Geistesbildung hervor. Das deutsche Volk ist vorzugsweise das theoretische Volk, — es ist die Intelligenz der Welt in der Neuzeit. In der Philosophie, in der Kunst-Theorie und Kunst-Praxis, in der Theologie, in der Natur-, in der Sprach- und in der Menschenwissenschaft: überall treten Deutsche als die großen Genien der Weltgeschichte auf, die sehen, was bisher noch nicht gesehen war, und die aussprechen, wofür man bis dahin noch nicht Worte hatte finden können. Der eigentliche Zug aber, der durch ihre Arbeiten und ihr Erarbeitetes hindurch geht, ist der Eine und Einzige, — die Objecte, deren Erforschung sie ihr Leben weihten, als ein Lebendiges, als ein Werdendes zu erfassen.

Die Philosophie tritt auf — eben so großartig wie in den Tagen des Platon und Aristoteles. Es macht sich in ihr geltend das Princip der deutschen Reformation, welche den Menschen als Individuum in ein freies und unmittelbares Verhältniß zu seinem Gott setzt und die Seligkeit von der eigenen religiös-sittlichen That des Menschen ab-

hängig macht. Diese thatsächliche Anerkennung des Individuums veranlaßte die Denker, sich auf sich selbst zu stellen, und das Material des Denkens nicht mehr ausschließlich aus der Offenbarung, wie die Philosophie vor der Reformation, die Scholastik, that, zu entnehmen. Dem Engländer Baco von Verulam erschien die Natur als vorzüglichste Quelle der Wahrheit. Ihm folgte Cartesius, der die Selbstgewißheit des Denkens als den einzig sichern Ausgangspunkt auf dem Wege zur Wahrheit ansah und die Frage, wie sich zum erkennenden Subject das erkannte Object verhält, als eins der Grundprobleme der Philosophie hinstellte. Nachdem nun Locke versucht, in unseren Erkenntnissen das zu scheiden, was blos subjectiver Natur, oder ideal, und was in ihr real ist, und Hume die Möglichkeit aller wirklichen Erkenntniß oder Wahrheit geleugnet hatte, trat einer der größten Denker aller Zeiten, der „Alleszermalmer" Immanuel Kant hervor und hielt zuerst Gericht über das wilde Holz des Geistes, das hervorgewuchert war und den wahren Lebensbaum zu ersticken drohte, — ein Seefahrer, der die Vernunfterkenntniß suchte und darob in den weiten Ocean des Denkens hineinstach, Alles über Bord werfend, was an Rückkehr erinnern konnte. „Ich habe mir die Bahn vorgezeichnet, die ich halten will. Ich werde meinen Lauf antreten, und nichts soll mich hindrn, ihn fortzusetzen." — Das war die Declaration, die er vor sich hergehen ließ. Mit der Kritik des Erkenntnißvermögens, so lehrte er, muß begonnen werden, wenn bleibende Erkenntnisse gewonnen werden sollen. Nicht alle Erkenntniß stammt aus der Erfahrung; vielmehr ist die Erkenntnißweise der Causalität, der Substanzialität, der Realität, der Einheit und Vielheit der Dinge 2c. vor aller Erfahrung in uns vorhanden; es sind die Kategorien des Verstandes die Bedingung aller Erfahrung. Dieselbe ideale Natur kommt den sinnlichen Anschauungen des Raumes und der Zeit zu. Jenseits der durch Sinnlichkeit und Verstand gebildeten Erfahrungen liegt das Reale, von dem wir nur wissen, wie es uns erscheint, nicht wie es an sich ist. Doch fragt es sich, ob es nicht eine Weise der Erkenntniß giebt, durch die wir über das sinnliche Gebiet der Erfahrung hinausgelangen. Durch die Kritik der Vernunft gehen freilich die höchsten Güter des Menschen, Gott, Freiheit und Unsterblichkeit verloren, aber dies doch nur, sofern sich die Vernunft rein theoretisch verhält. Sie ist aber auch praktisch und in dieser Eigenschaft im Stande, aus sich selbst ein oberstes Gesetz des sittlichen Handelns zu geben, das immer und für Alle unumstößliche Gültigkeit hat. Dies nun thut sie unter Voraussetzung sowohl der Freiheit, als der Unsterblichkeit, als auch Gottes, welche Ideen im sittlichen Handeln, als die nothwendigen Postulate desselben, ihre volle Gültigkeit behalten.

Unbefriedigt durch zwei Factoren der Erkenntniß, des Idealen und Realen, strebt jetzt die Philosophie nach höherer Einheit beider. **Johann Gottlieb Fichte**, einer der gewaltigsten und kräftigsten Geister deutscher Nation, erbaut ein geistiges Gebäude, das, einem erhabenen Dome des Mittelalters gleichend, in grandiosem Stile von einem einzigen Gedanken zusammengehalten wird, von dem Gedanken des Ich, das sich in absoluter Freiheit zum Mittelpunkte der Welt macht. Ich bin bei allen Vorstellungen der Vorstellende — Ich, als unmittelbares Selbstbewußtsein, die Bedingung für das Dasein aller Dinge: alles Sein ist eine bestimmte Modification des Bewußtseins. Obschon aber das Ich in den Bestimmungen seines Daseins ganz selbständig ist, so ist es in seinem Dasein selbst doch von einem Nicht-Ich abhängig, — eine Abhängigkeit, die es durch sein ohne alle äußere Motive bestimmtes Handeln überwinden will, aber nicht völlig überwinden kann. Da es demnach nie gänzlich unabhängig wird: so liegt sein Endzweck in der Unendlichkeit. Darin der Grund des Glaubens an Gott, oder vielmehr an die moralische Weltordnung. „Unsere Welt ist das versinnlichte Material unserer Pflicht: dies ist das eigentliche Reelle in den Dingen. Die moralische Ordnung ist das Göttliche, das wir annehmen, ist Gott selbst. Gott existirt an sich selbst nur als solche moralische Weltordnung." — Wird diese absolute Thätigkeit des Ich mit dem Sein, das für Fichte eine bloße Hemmung der Thätigkeit war, verschmolzen, so entsteht das spätere Fichte'sche System, in dem er spricht: Nur Eins ist schlechthin durch sich selbst, — Gott, und dieser ist in sich selbst lauter Leben. Nur in der unmittelbaren Berührung mit Gott ist Leben, Licht und Seligkeit.

Nichts ist, denn Gott; und Gott ist nichts, denn Leben.
Gar klar die Hülle sich vor Dir erhebet.
Dein Ich ist sie: es sterbe, was vernichtbar;
Und fortan lebt nur Gott in Deinem Streben.
Durchschaue, was dies Streben überlebet,
So wird die Hülle Dir als Hülle sichtbar,
Und unverschleiert siehst Du göttlich Leben. —

Während Fichte das Ideale zum Mittelpunkt der Welt erhebt und einen ethischen Idealismus begründet, bemüht sich **Arthur Schopenhauer**, das Wesen des Realen zu entdecken, oder, um in der Schulsprache zu reden, das Ding an sich zu ergründen. Er nimmt den Ausgangspunkt seines Philosophirens von der Welt, sofern sie unsere Vorstellung ist. Die Vorstellung ist aber nicht überwiegend sinnliche Thätigkeit, sondern die Operation des Verstandes. Die Sinneseindrücke liefern dem von

den Wirkungen zu den Ursachen fortgehenden Verstande nur das rohe Material, aus welchem dieser mittelst der ursprünglich im Geiste vorhandenen Anschauungen des Raumes und der Zeit die Anschauung der Welt formirt. Aus den so gewonnenen Anschauungen bildet die menschliche Vernunft abstracte Begriffe und bezieht diese wieder auf die unmittelbare Anschauung. Hieraus folgt, daß der Kern jeder Vernunfterkenntniß eine sinnliche Anschauung sein muß. Die Vernunft giebt keine wirklichen Erkenntnisse, und die Philosophie hat keine andere Aufgabe, als die anschauliche Vorstellung in abstracte Vernunfterkenntniß umzuwandeln. — Wenn die Welt als Vorstellung erkannt ist, so entsteht die Frage, was sie außerdem noch zu bedeuten hat. In der unorganischen Welt ist der Zusammenhang von Wirkung und Ursache leicht ersichtlich. Je höher wir in der Kette der Naturgeschöpfe hinaufsteigen, um desto dunkler wird dieser Zusammenhang. Der Mensch selbst wird von unsichtbaren Motiven geleitet. Das aber, was allen Veränderungen zu Grunde liegt, offenbart sich beim Menschen als Wille, welcher somit das eigentliche Wesen des vorstellenden Menschen ausmacht. Dieser ist die Ursache aller Veränderungen überhaupt. Als Object der Erkenntniß ist die Welt Vorstellung; abgesehen aber von dieser ist sie nichts als Wille. Der Wille ist das Primäre in der Welt; die Erkenntniß kommt erst auf den höheren Daseinstufen zum Vorschein und ist daher das Secundäre. — Der Wille, als das Grundwesen der Welt, ist blind, und daher das Wesen der Welt ein Streben ohne Sinn und letztes Ziel, als solches aber Leiden. Rücksichtslose Bejahung des Willens zum Leben von Seiten des Menschen ist die Quelle des Bösen, seine asketische Verneinung die höchste Tugend.

Das trübselige Resultat der Schopenhauer'schen Philosophie beweist schon an sich, daß auch dieser tiefsinnige Denker, dem die Schärfe und Klarheit des Ausdrucks wie keinem seiner Vorgänger zu Gebote steht, das Wesen der Realität nicht völlig enthüllt und das Welträthsel nicht gelöst hat. Als Fortschritt erscheint bei ihm auf seinem kantischen Standpunkte die Hinweisung auf die unmittelbare Anschauung als eigentliche Quelle der Vernunfterkenntniß und Einsetzung der Erfahrung als die wahre Lehrmeisterin, wie denn überhaupt in seiner Erkenntnißtheorie seine eigentliche Bedeutung zu suchen ist.

Die von Kant und Schopenhauer befolgte Methode des Denkens ist in der nachkantischen Philosophie gegen die umgekehrte vertauscht, welche vom Begriff zur Wirklichkeit kommt. Kühn setzt sich der jugendliche **Schelling** über die Grenze zwischen Idealität und Realität hinweg, welche von Kant mit so vielem Aufwand von Scharfsinn an's Licht

gestellt wurde. Er nimmt ohne weiteres an, daß die Innenwelt mit der Außenwelt ihrem Wesen nach ident sei. Die Natur, so meint er, ist der sichtbare Geist, der Geist die unsichtbare Natur. Wir müssen die Natur in Gott, Gott aber in der Natur sehen. — Das stellte sich die Philosophie zur Aufgabe, die in kühnem Uebermuthe verkündete: „Ueber die Natur philosophiren heißt so viel, als die Natur schaffen, sie aus dem todten Mechanismus, worin sie befangen scheint, herausheben: sie mit Freiheit gleichsam beleben und in eigene freie Entwicklung versetzen. Denn was ist denn die Materie anders, als der erloschene Geist? Darum ist die Philosophie nichts anderes, als vollkommmene Darstellung der Intellectualwelt in den Gesetzen und Formen der erscheinenden, und wiederum vollkommenes Begreifen dieser Gesetze und Formen aus der Intellectualwelt."

Die von Schelling gestellte Aufgabe löste Hegel so, daß er die Geisteswelt als die Wahrheit der natürlichen Welt darstellte, und vermittelst der Dialektik (d. i. die Methode des Denkens, vermöge welcher ein Begriff seinen entgegengesetzten nothwendig erzeugt oder in ihn übergeht alle Erscheinungen der Natur und des Geistes als Momente der sich in sich vermittelnden Idee erfaßte. „Etwas vernünftig betrachten, heißt, nicht an den Gegenstand von außen her eine Vernunft hinzubringen, und ihn dadurch bearbeiten, sondern der Gegenstand ist für sich selbst vernünftig; hier ist es der Geist in seiner Freiheit, die höchste Spitze der selbstbewußten Vernunft, die sich Wirklichkeit giebt und als existirende Welt erzeugt; die Wissenschaft hat nur das Geschäft, diese eigene Arbeit der Vernunft der Sache zum Bewußtsein zu bringen." Vor dieser Vernunft erscheint dann die Welt als die Selbstoffenbarung des absoluten Geistes, als lautere Thätigkeit, welche in der menschlichen Subjectivität als eine geistige, ihrer selbst bewußte, als denkende und wollende auftritt, und in der Menschheit als ethische, künstlerische, religiöse und philosophische im Laufe der Geschichte sich offenbart, in der Natur hingegen als bewußtlose sich äußert, die dennoch zweckmäßig wirkt, weil in ihr dieselbe Thätigkeit, wie in der Geisterwelt lebt.

Diesem absoluten Wissen gegenüber, das mit der Prätension auftrat, Alles zu wissen und Alles denkend zu begreifen, hatte der alte Schelling Recht, wenn er sagte: „Es ist unmöglich, mit dem rein Rationalen an die Wirklichkeit heranzukommen;" — hatte Herbart Recht, wenn er am Ende der Philosophie einen Gott forderte: „Für das Wissen Gottes fehlen uns die Data; die Religion würde nicht gewinnen, wenn Gott in scharfen, speculativen Umrissen deutlich dem Forscher vorstände; die Demuth, welche die Religion verlangt, wird durch das Wissen des Nicht=

wissens begünstigt." Aber Hegel hatte ihnen gegenüber Recht gehabt, wenn er in der Natur und Geisterwelt den Gott suchte und fand, in dem wir weben und leben und sind, — nur daß das Wesen Gottes damit nicht erschöpft ist, weil Gott sowohl in der Welt ist, als er dadurch und insofern sein Dasein auch außer der Welt hat, daß Er die Einheit, das All nur die Vielheit ist; — daß das Wesen Gottes vom Menschen nicht erschöpft werden kann, der, in eine Spanne Zeit und Raum eingesponnen, nicht einmal die ganze Welt umfassen, viel weniger als endlicher Geist den unendlichen ganz erkennen kann. Der Mensch kann Gottes Wesen, die göttliche Psychologie und Metaphysik, nicht umfassen: er weiß nicht einmal, ob er Gott in allen Eigenschaften erkennt, denn er erkennt nur die Eigenschaften in Gott, für deren Natur er Geistesorgane hat; aber er hat in den Eigenschaften, die er in Gott zu erkennen vermag, auch Gott, — ein Tropfen Meerwasser ist Meerwasser, aber nicht das ganze Meer. „Beide Ideen, Welt und Gott, sind Correlata. Sie sind nicht identisch, denn im Gedanken ist die Gottheit immer als Einheit gesetzt, ohne Vielheit, die Welt aber als Vielheit ohne Einheit: die Welt ist raum- und zeiterfüllend, die Gottheit raum- und zeitlos; die Welt ist die Gesammtheit der Gegensätze, die Gottheit die reale Vereinigung aller Gegensätze; zu denken ist aber Eins nicht ohne das Andere; die Welt ist nicht ohne Gott, Gott nicht ohne die Welt." Mit diesen Worten hat bereits ein Mann auf die Wahrheit und auf den wahren Standpunkt der Philosophie hingewiesen, der Mann, der mit schärfstem dialektischen Verstande tiefstes Gefühl verband und darum auch der Begründer der Theologie im christlich-humanen Zeitalter ward — **Schleiermacher**. —

Bereits in der vorkantischen Zeit regte sich die Kritik auf dem Gebiete des religiösen Lebens. Sie nahm Anstoß an der Uebernatürlichkeit und Unnatürlichkeit des dogmatischen Christenthums, um an ihre Stelle die gemeine Natürlichkeit zu setzen. Der kalte Verstand, der seine natürliche Grenze an dem speculativen Erkennen wie an dem unmittelbaren Gefühl hat, trat in den Vordergrund — es brach die Zeit der sogenannten Aufklärerei herein, in welcher der religiöse, speculative und Geschichtssinn abhanden gekommen war. Die historisch-kritischen Forschungen eines Semmler, Eichhorn, Planck und Anderer waren behaftet mit jener subjectiven Art der Behandlung, welche an den Ideen und Vorstellungen der Gegenwart die der Vergangenheit mißt und es nicht versteht, sich liebevoll in die Natur und Art der letzteren zu versenken. Gott, Tugend und Unsterblichkeit stellte diese Richtung der Theologie als Angelpunkte der Religion hin und das Evangelium als die einzige Richtschnur des

Glaubens. Was aber im Evangelium mit dem gesunden Menschenverstande nicht übereinstimmte, ward für blos local und temporell gehalten. Christus und die Apostel haben sich — so exponirte der theologische Rationalismus — zu den Schwächen und Vorurtheilen der Zeit herabgelassen und konnten auch in Dingen, die nicht das Wesentliche der Religion ausmachen, irren; alle Lehren der Dogmatik, die nicht mit dem gesunden Menschenverstande übereinstimmen, wie die Lehre von der Erbsünde, von der Versöhnung, von der Gottmenschheit, von der Dreieinigkeit 2c. sind zu verwerfen. — Die einseitige Herrschaft des Verstandes fand ihre Gegnerschaft in dem wiedererwachenden religiösen Gemüthsleben, dem die ganze herrschende Richtung keine Nahrung zu bieten vermochte. Es trat ihr Jacobi entgegen, indem er nachwies, daß es der Verstand mit seinen Beweisen zu keiner wahren Erkenntniß bringen könne: „Ein Gott, der gewußt werden könnte, wäre gar kein Gott.“ „Ohne Glauben können wir nicht vor die Thür gehen und weder zu Tische noch zu Bette kommen. Man glaubt an Gott, nicht um der Natur willen, die ihn verbirgt, sondern um des Uebernatürlichen willen im Menschen, das allein ihn offenbart und beweist.“ Auch Hamann trat gegen den Verstand, den großen Scheidekünstler, auf, welcher „der Wahrheit alle Zeit einen Scheidebrief giebt, weil er trennt, was die Natur zusammengefügt hat.“ Zu gleicher Zeit setzte Lavater dem trockenen Verstande kühn mit übersinnlicher Sinnlichkeit das Leben und den ganzen Menschen entgegen: „Findest du einen ganzen und stets humanen Menschen, der in sich und außer sich Alles humanisirt, so bete ihn an; ich kenne nur Einen durch Tradition. Sehen Sie Alles, Columbus und Christus, Bibel und Weltgeschichte mit Einem Auge an als Commentar der Menschennatur. Wäre noch ein größerer, kräftigerer Mensch auf Erden aufgetreten, als Christus, so wäre dieser größere mein Ideal, mein Herr und Meister, mein Gott. Ich bin ein Christ, d. h. ich glaube an die königliche Würde, an die nie bestimmbare Größe der menschlichen Natur.“ Aus der Tiefe des Gemüthslebens quoll jetzt das Geistesleben hervor; es entstand ein ästhetisch-philosophischer Idealismus der sogenannten Geniemänner. Er wurde fortgebildet durch die Fichte'sche und Schelling'sche Philosophie, um endlich in der Romantik, dieser Gefühlsseligkeit und Gefühlsschwelgerei, diesem schroffen Gegensatze gegen die Prosa des 18. Jahrhunderts, zu gipfeln. Die völlige Auferstehung des religiösen Gemüthslebens wurde indessen nicht veranlaßt durch diesen phantasttischen Idealismus, sondern durch die Noth und den Ernst der Zeit, welcher durch den Eroberer Napoleon über Deutschland hereinbrach. Es entstand jetzt ein Kampf um das Höchste, um Herd, Freiheit und Vaterland. Der Kern der

Nation ging freiwillig in den Tod, um das Verlorene wieder zu gewinnen, und seine Begeisterung, Zuversicht und Thatkraft zerbrach mit gewaltiger Energie die fränkischen Fesseln. Dieser Freiheitskampf war es, welcher auch einen neuen Geist, größere Tiefe und größeren Ernst des sittlichen Lebens in unserem Vaterlande herauf beschwor. Noth lehrte damals, wie immer, beten. Das neuerwachte religiöse Bewußtsein suchten zwei Männer in die Einheit des Systems zu fassen: es waren Hegel und Schleiermacher. In der Religion, so lehrte Hegel, kommt erst der Geist zur vollkommenen Erfassung seiner selbst. Indem die ewige Wahrheit als religiöse in der Hülle der Vorstellung erscheint, ist sie erst für Alle vorhanden. Der bei den Gegensätzen beharrende Verstand sieht in den Offenbarungen der Religion nur Widersprüche, wogegen sich deren höhere Einheit oder Wahrheit der Vernunft enthüllt, was der Fall ist bei der Trinität, der Lehre von Christo, dem Sündenfalle und der Versöhnung. Der Verstand sieht hierin lauter Unbegreiflichkeiten; aber für die Vernunft sind sie sinnliche Hüllen ewiger Wahrheiten. — Diese Hegel'sche orthodoxe Scholastik verlief sich bald in den Sand, und die laut proclamirte Versöhnung der Vernunft mit der Orthodoxie erwies sich als Täuschung. Während die kirchliche Rechtgläubigkeit mit lauter Stimme gegen die Auffassung des Christenthums von Seiten der Hegelschen Philosophie protestirte, sonderten sich die Hegelianer selbst in eine rechte und linke Seite. Ein Mann der letzteren, welcher der Hegel'schen „Vernunft" nicht den nüchternen Verstand geopfert hatte, und nicht blos bei Hegel, sondern auch bei Schleiermacher Anregungen erhalten hatte, **David Strauß,** warf 1835 mit seinem „Leben Jesu" die Brandfackel mitten in die feste Burg des Glaubens und zauberte in der theologischen Welt einen Sturm herauf, welcher als der Anfangspunkt aller kirchlichen Bewegungen und Kämpfe der Neuzeit bezeichnet werden muß. Ein zweiter Denker der linken Seite, **Ludwig Feuerbach,** enthüllte den eigentlichen Kern der Philosophie seines Meisters, der im Grunde als eine Verherrlichung des Menschen erscheint. Denn der Hegel'sche Gott, welcher seine Wirklichkeit und Vollendung erst im Menschengeiste feiert, ist am Ende kein anderer als eben der Mensch. Die Religion ist nach Feuerbach nur das Verhalten des Menschen zu sich selbst oder zu seinem Wesen, aber als zu einem andern Wesen. Wie die heidnischen Götter die vermenschlichte Natur sind, so ist das Christenthum das vergegenständlichte Wesen des Menschen; derselbe schafft Gott nach seinem Bilde, und dieses Product seines Herzens und seiner Phantasie ist für den Menschen der alleinige Gott, und kein anderer ist für ihn vorhanden, welche Wahrheit im Interesse der Sittlichkeit die allgemeinste Herrschaft

verdient. Mit diesem Atheismus Feuerbachs wurde die ganze Hegel'sche Scholastik zu Grabe getragen. Sie hatte einen raschen und verhängnißvollen Lauf durchgemacht. — Ganz entgegengesetzt verhielt es sich mit dem Gedankengebäude Schleiermachers. Er ist der Begründer der neueren Theologie geworden. Von der größten Bedeutung, so sagt Karl Schwarz, war seine Analyse des Wesens der Religion. Er hat diese lang verschüttete Region des Geistes von neuem entdeckt; er hat die Religion, die damals von den Brosamen der Moral oder der Dogmatik lebte, wieder in ihre eigenen Rechte eingesetzt, eine eigene Provinz des Geisteslebens ihr erobert und sie damit wieder zu Ehren gebracht, gegenüber den Gebildeten unter ihren Verächtern. Er hat enthüllt, daß sie, die Religion, die lebendige Quelle und die tiefste Wurzel alles Geisteslebens, das freieste und innerlichste Weben des Gemüths, eine primitive Kraft sei. Auf diesem neu eroberten Grunde gab der geniale eben so scharf denkende, wie tief empfindende Mann der Kritik freien Spielraum, hob in seiner Dogmatik mit sicherem Tacte alles für den Glauben Wesentliche hervor, während alle die dürren Aeste der Dogmatik, alles, was vor der geläuterten Vernunft nicht mehr stichhaltig war, von seinem scharfen Messer der Kritik ohne Rücksicht abgeschnitten wurde. Durch diese Kritik ist Schleiermacher auch der Begründer jener kritischen Theologie geworden, welche in den jüngsten Tagen der Symboltheologie gegenübersteht. Auch der Tübinger Baur, der Begründer der objectiven historischen Bibelkritik, erstarkte in seiner Schule. Von ihr aus ging die christliche Anschauung unserer Tage, welche sich mit dem gebildeten Zeitbewußtsein und mit der Wissenschaft abzufinden und in Einklang zu bringen strebt, während der Confessionalismus sich in einen schroffen Gegensatz zu diesem Zeitbewußtsein stellte, sich sogar mit der Politik verband und „die Umkehr der Wissenschaft" verlangte. Der Kampf der Gegensätze ist noch nicht ausgekämpft. Und was wird sein Endresultat sein? Es besteht nach Karl Schwarz in Folgendem: Aus dem tiefsten Gewissen des Volks, nicht aus den Formeln vergangener Jahrhunderte muß die Kirche der Gegenwart auferbaut werden. Die Reinigung und Fortbildung der Kirche und der Theologie muß bestehen in der consequenten Durchführung einer wahrhaft speculativen, einheitlichen und zusammenhängenden Weltanschauung, in der Ueberwindung des äußerlich supranaturalistischen, unserm Denken fremd gewordenen Schema's, in der willigen und ehrlichen Beseitigung desselben mit allen seinen Ueberbleibseln und Anhängseln, in der klaren Erkenntniß, daß der Inhalt des Christenthums bei einer solchen Beseitigung nichts verliert als die Form der Aeußerlichkeit, der Willkür und Aphoristik in der Offenbarungsthätigkeit

Gottes. Die Theologie wird also eine speculative sein, welche sich frei hält von allen pantheistischen und atheistischen Abirrungen, aber auch von aller Wundertheologie.

Sodann wird die Theologie eine historisch-kritische sein. Das heißt, sie wird das Christenthum in seinem ganzen Verlaufe, seinen Anfangs- und Quellpunkt nicht ausgenommen, als ein geschichtlich Gewordenes begreifen und die Sage von der wirklichen Geschichte absondern. Sie wird endlich eine religiös-sittliche sein. Das heißt, sie wird das innere Wesen der Religion in den Tiefen des Gemüths, als in dem Lebensgrunde des Menschen, in dem letzten Einheitspunkte seines Geistes erfassen, mit diesem centralen Leben alle Entwicklungen der Erkenntniß wie des Willens in freie und innerliche Verbindung setzen und die verhängnißvolle unendlich verderbliche Trennung des Religiösen und Sittlichen zur Einheit des Religiös-Sittlichen aufheben. Aber erst eine freie Gemeindekirche vermag eine derartige freie Theologie zu ertragen und aus sich zu schaffen.

Zur Erregung des fortschreitenden Geistes auf dem Gebiete der Philosophie und Religion haben die Schöpfer der deutschen Kunst wesentlich beigetragen. Winkelmann hatte zuerst in seiner „Geschichte der Kunst" die ganze Kunst als ein Lebendiges erfaßt, das aus kleinem Anfange in allmählichem Wachsthum den Höhepunkt seiner Vollendung hinaufsteigt, um von da eben so langsam herabzusinken und unter anderen Combinationen der wechselnden Erscheinungen folgender Zeiten den Kreislauf seines Seins und Werdens auf's neue und mittelst anderer Menschen-Individuen zu beginnen und zu vollenden; und er hatte dabei zugleich nachgewiesen, daß in diesem steten Wechsel von Steigen und Fallen ein Ewiges, ein Geistiges waltet, in dem das Gesetz gegeben ist, nach welchem alles Schöne, wenn es schön sein soll, durch die Kunst zur Offenbarung gebracht werden muß. Winkelmann hat damit Lessing, Schiller, Goethe und Hegel angeregt, weiter über das Wesen der Schönheit nachzudenken: er war der Begründer der wissenschaftlichen „Aesthetik" geworden. Und nun erschienen die großen Helden auf dem Felde der That, welche die neuere deutsche Literatur geschaffen und den Geist der Humanität über das deutsche Volk ausgegossen haben. Zuerst kam **Lessing**, einer der genialsten, geistig gewaltigsten Söhne unserer Nation. Als er 17 Jahre alt war, gab ihm sein Rector das Zeugniß: „Er ist ein Pferd, das doppeltes Futter haben muß." Die Urkräftigkeit und Eigenartigkeit seiner Natur setzte sich früh in einen scharfen Gegensatz zu dem Leben und Treiben, welches ihn auf der Schule umgab. Er wollte lernen mit ganzer und voller Seele; er konnte nichts Todtes und Unverdautes in seinem

Geiste beherbergen, sondern drückte Allem, was ihm von außen gereicht wurde, den Stempel seiner Eigenthümlichkeit auf. Und was in ihm zur Reife gediehen war, wußte er darzustellen mit einer wunderbaren Klarheit, Einfachheit, Lebendigkeit und Schönheit, in einer Weise, die noch heute als mustergültig dasteht. Er hat gezeigt, wie man streng logisch, gründlich, belehrend und doch auch unterhaltend, lebhaft, witzig und schön schreiben kann, und die Deutschen haben von diesem Deutschen erst Deutsch gelernt. — Auf der Schule schon stieß ihn ab der Pedantismus, mit welchem die Gelehrsamkeit auf der Fürstenschule getrieben wurde. Das erste dichterische Werk Lessings, das Lustspiel „Der junge Gelehrte", ist noch ein Werk seiner Klosterzeit. Er geißelt darin das Schulmeisterthum in der Wissenschaft, die Geistlosigkeit und Pedanterie, die unfruchtbare Gelehrsamkeit, die Beschränktheit und eitle Selbstüberhebung. Der Bahnbrecher in Wissenschaft, Kunst und Leben brach sich schon auf der Schule seine eigne Bahn, der spätere Reformator reformirte zunächst den Gang seiner eigenen Bildung: Latein sprechen und schreiben, lateinische Verse schmieden erschien ihm als eine unnütze Selbstquälerei. Dagegen suchte er in den Geist der Schriftsteller einzudringen. Den Zweck alles Lernens sah er in der Bildung des inneren und äußeren Menschen, in der Erweiterung des geistigen Horizonts, in der Schärfung des Auges für das Verständniß der Welt und des Menschenlebens. In den klassischen Schriften der alten Griechen und Römer suchte er nach den Ergebnissen, welche diese begabtesten Völker des Alterthums in Philosophie und Literatur, in Leben und Sitten, in Staat, Kunst und Wissenschaft erreicht hatten; er benutzte das Studium derselben als ein Mittel für die Bildung des ästhetischen Geschmacks und für die Anregung zu eigenen Productionen. Was Lessing leisten sollte als eine Hauptaufgabe seines Lebens: „die Wissenschaft aus den Händen der Zunft und die nationale Bildung aus den Fesseln des Gelehrtenthums zu befreien", das sehen wir schon auf der Klosterschule entspringen. Gelehrsamkeit ist ihm schon damals „der aus Büchern erworbene Reichthum fremder Erfahrungen. Eigene Erfahrung ist Weisheit. Das kleinste Kapital von dieser ist mehr werth, als Million von jener." Und bei dieser Eigenartigkeit seines Denkens und Strebens entwickelte sich in ihm ein Charakter, der ihn zum Reformator des geistigen Lebens der Deutschen befähigte. Seine Seele war durchdrungen von dem reinsten und feurigsten Eifer für Wahrheit. Pedanterie und Eitelkeit waren ihm daher völlig fremde Untugenden. Ihr allein, der göttlichen Wahrheit wollte er dienen und sonst keiner Macht auf dieser Welt, nicht den Gewalthabern, nicht dem Reichthum, nicht der Leidenschaft einer Partei. Er strebte nie nach dem

Nimbus der Vornehmheit, nie nach der Herrschaft in Gelehrtenkreisen. Und nie überschätzte er sich — auch dann nicht, als sein Ruhm bereits die Welt durchdrang. Das Streben nach der Wahrheit erschien ihm höher als der Besitz derselben. „Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit, in seiner Linken den immer regen Trieb nach Wahrheit obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: wähle! — ich fiele mit Demuth in seine Linke und spräche: Vater gieb! Die reine Wahrheit ist nur für Dich allein."

Ausgerüstet mit festem Charakter, mit einer tief angelegten und durch Selbstdenken mächtig entwickelten Intelligenz und mit einer gründlichen Kenntniß der klassischen Schriften des Alterthums, betrat er die Bühne der Welt. Er schwankt zuerst und weiß nicht, wohin ihn sein Genius treibt. Sein Vater wünscht, daß er Prediger einer christlichen Gemeinde werde; er aber wird ein Prediger für seine ganze Nation, ja, ein Lehrer der Menschheit, und sein Geist ist wie ein Stein der Weisen, der alles, was mit ihm in Berührung kommt, umwandelt und ihm den Stempel der goldenen Wahrheit aufdrückt; er ist aber auch wie das Feuer, welches ohne Erbarmen die Schlacken vernichtet, welche diese Wahrheit auf verschiedenen Gebieten des menschlichen Lebens umhüllt und verdeckt und die Lebensgestaltungen selbst nicht zu ihrer eigenartigen und gesetzmäßigen Entwicklung kommen läßt. So zerreißt er durch sein Drama Minna von Barnhelm den trüben Nebel des Franzosenthums und der Nachäfferei, welcher sich auf das deutsche Leben gelagert hat. Er erweckt sein Volk zur Selbstachtung und zu nationalem Leben. Dann enthüllt er in seinem Laokoon das Wesen der Kunst. „Ein Gesetz", so lehrt er, „hält alle Künste umschlungen, das Gesetz der Schönheit; aber jede Kunst hat wiederum ihr eigenes Schönheitsgesetz: der Dichter das dichterische, der Maler das malerische, der Bildhauer das plastische; der Bildhauer hat den Körper, der Maler die Fläche, der Dichter den Gedanken zum Vorwurf; der Dichter soll dichten, nicht malen, der Maler malen, nicht allegorisiren, der Bildhauer die plastische Schönheit in Marmor hauen." Wegen des Laokoon in Streit gerathen mit Klotz und seiner elenden Sippschaft, gab er in seinen antiquarischen Briefen ein Muster treffender und vernichtender, ironischer und satyrischer Polemik und verbreitete nebenbei ein ganz neues Licht über manche Gebiete der alten Kunst. Als er endlich in Wolfenbüttel unter den Producten des menschlichen Geistes förmlich vergraben war, ließ er in seinen Beiträgen zur Literatur Handschriften abdrucken und begleitete dieselben mit Bemerkungen, welche seine eigene Ansicht enthielten. Zwei

Abhandlungen von Leibnitz benutzte er, um den Deisten, Vernünftlern und platten Moralisten entgegenzutreten und der Welt zu zeigen, daß zwischen der Religion als Wissenschaft und der Religion als Sache des Gemüths, des einzelnen Menschen und eines ganzen Volkes ein großer Unterschied bestehe. Ein zelotisches Geschrei von Seiten der geistlosen Orthodoxie, erhoben von dem Pastor Götze und Genossen, veranlaßte ihn zur Herausgabe der Wolfenbüttler Fragmente des Reimarus und des Anti-Götze, eines Meisterstückes unserer Literatur, abgefaßt in der lebendigsten, klarsten und reinsten Sprache, treffend und witzig, aber ohne Schimpf- und Schmähworte, ohne Declamation und Wortschwall geschrieben. Er versetzte dadurch nicht blos der Bedeutung seines Gegners, sondern auch der alten Dogmatik den Todesstoß. Dann bestieg er seine „alte Kanzel", das Theater, predigte in seinem Nathan, dem Meisterstück seiner dramatischen Poesie, einem der originellsten, unsterblichsten und deutschesten Erzeugnisse unserer Literatur überhaupt, die Religion der Humanität und Toleranz und machte dem Publikum die Kluft zwischen methodischer Religionsübung und wahrer Religiösität anschaulich und begreiflich. Der Kerngedanke des Drama's ist das Wort des Richters an die drei Söhne, welche sich um seinen Thron versammelt haben, um die Aechtheit ihrer Ringe prüfen zu lassen: „Es eifre Jeder seiner unbestochnen, von Vorurtheilen freien Liebe nach! Es strebe von euch Jeder um die Wette, die Kraft des Steins in seinem Ring an Tag zu legen, komme dieser Kraft mit Sanftmuth, mit herzlicher Verträglichkeit, mit Wohlthun, mit innigster Ergebenheit in Gott zu Hülfe!" Damit hatte Lessing sein Höchstes verkündet, und er konnte nun nur noch nachweisen, daß in der „Erziehung des Menschengeschlechts" diesem Ziele zugestrebt wird. „Was die Erziehung bei dem einzelnen Menschen ist, ist die Offenbarung bei dem ganzen Menschengeschlechte. Erziehung ist Offenbarung, die dem einzelnen Menschen geschieht, Offenbarung ist Erziehung, die dem Menschengeschlechte geschehen ist und noch geschieht. Erziehung giebt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte; sie giebt ihm das, was er aus sich selbst haben könnte, nur geschwinder und leichter: also giebt auch die Offenbarung dem Menschengeschlechte nichts, worauf die menschliche Vernunft, sich selbst überlassen, nicht auch kommen würde: sondern sie gab und giebt ihm die wichtigsten Dinge nur früher." Auch hat die Offenbarung, wie die Erziehung, ihr Ziel. Das Judenthum hat seine Erfüllung im Christenthum gefunden, und auch das Christenthum wird aus den tausendfachen Verunstaltungen seiner Geschichte geklärt hervorgehen. „Oder soll das Menschengeschlecht auf die höchste Stufe der Aufklärung und Reinigung nie kommen? Nie?

Laß mich diese Lästerung nicht denken, Allgütiger! Die Erziehung hat ihr Ziel, bei dem Geschlechte nicht weniger, als bei dem Einzelnen. Ja, sie wird gewiß kommen, die Zeit eines neuen, ewigen Evangeliums, die uns selbst in den Elementarbüchern des neuen Bundes versprochen wird. Geh' deinen unmerklichen Schritt, ewige Vorsehung! Nur laß mich dieser Unmerklichkeit wegen an dir nicht verzweifeln. Laß mich an dir nicht verzweifeln, wenn selbst deine Schritte mir scheinen sollten, zurückzugehen! Es ist nicht wahr, daß die kürzeste Linie immer die gerade ist. Du hast auf deinem ewigen Wege so viel mitzunehmen, so viel Seitenschritte zu thun! Und wie? wenn es nun gar so gut als ausgemacht wäre, daß das große langsame Rad, welches das Geschlecht seiner Vollkommenheit näher bringt, nur durch kleinere schnellere Räder in Bewegung gesetzt würde, deren jedes sein einzelnes eben dahin liefert?" Nachdem der heroische Mann selbst mit Riesenkraft eingegriffen in dieses „große langsame Rad" und seine Bewegung wesentlich beschleunigt hatte, starb er zweiundfünfzigjährig. Leuchtend ging dieser Stern ersten Grades nieder, und er wird zurückleuchten, so lange es eine deutsche Sprache und ein deutsches Volk, so lange es überhaupt eine Culturgeschichte giebt. — Herder folgte dann, nicht so scharf und so plastisch, wie Lessing, aber voll Gefühl und feurig alles Edle, Schöne und Große ergreifend, und darum wie Lessing weithin in seine Zeit greifend und anregend, — durch seine „Stimmen der Völker in Liedern", wie durch seinen „Geist der häbräischen Poesie" und durch seine „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit". Er war ein vollherziger Mensch — ein Humanist, der „Licht, Liebe, Leben" zu verbreiten suchte. „Humanität — sagt er — ist des Menschen Bestimmung. Unter allen Verhältnissen sind die Menschen unsere Brüder, und Gott unser aller Vater. Dieser Glaube faßt unser Geschlecht nicht als ein erdichtetes, sondern als ein in der Natur gegebenes Gottesgeschlecht, das zwar tief versunken, aber rettbar ist, und nur durch sich selbst rettbar. In aller Menschen Herzen ist die reine Christusreligion geschrieben; obwohl mit Unrath überdeckt, glänzt ihre Schrift hervor, unaustilgbar, unverfälschlich. Sie heißt Gewissenhaftigkeit in allen Pflichten, reine Menschengüte und Großmuth. Am Namen „Christianer", der von den Griechen dem Christenvolke als einer Secte gegeben ward, liegt wenig; gehe dieser unter oder bleibe er. Wie nannte sich Christus? Den Menschensohn, d. i. einen einfachen reinen Menschen. Von Schlacken gereinigt, kann seine Religion nichts anderes, als die Religion reiner Menschengüte, Menschenreligion heißen. Und das Christenthum sollte verfolgen? Sein Grund ist historische Begebenheit und derselben reine Erfassung, simpler, schlichter, thätig sich

ausdrückender Glaube. Eben aber, daß dies sein Grund ist, zeigt, daß das Christenthum nie verfolgen kann, nie verfolgen muß. Wer wird den Andern mit Feuer und Schwert zwingen, daß er eine Sache historisch glaubt? Ueberzeuge ihn, daß er glaubt; wo nicht, so laß ihn gehen. Er stehe oder falle dem Richter seiner Ueberzeugung. Du bist dies nicht! — Kein menschlicher Glaube schließt die Vernunft aus; aber die Vernunft, die als Richterin ohne vernommene Sache nichts ist, horcht dem Glauben. Glaube ist stille Zuversicht des Unsichtbaren nach dem Maßstabe des Sichtbaren, Ergreifen der Zukunft nach der Analogie des Gegenwärtigen und Vergangenen. Der große Geist, der mich umweht, Einen Gang, Einerlei Gesetz zeigt, der ist mein Siegel der Menschheit. Den großen Urheber in sich, sich in Andere hineinzuleben und dann diesem sicheren Zuge zu folgen: das ist moralisches Gefühl, ist Gewissen. Liebe ist die höchste Vernunft, das reinste göttlichste Wollen. Gott, der Selbständige, ist im höchsten einzigen Verstande des Wortes Kraft, d. i. Urkraft aller Kräfte, Organ aller Organe. Im kleinsten Punkte der Schöpfung ist der ganze Gott gegenwärtig. Im Wesen jedes Dinges und seiner Eigenschaften offenbart die Welt den ganzen Gott, wie er nämlich an diesem Punkte gesehen werden konnte. Den Gedanken Gottes denken wir im Wesen der Dinge selbst. Die Verwirklichung Gottes ist in der Geschichte der Menschheit. Zur Humanität und Religion ist der Mensch gebildet. Die Religion ist die höchste Humanität des Menschen. Die allgemein wirkende Humanität ist der einzige Zweck der Vorsehung mit dem Menschengeschlechte." So die Worte eines ächt menschlichen Menschen, der, angefüllt mit den Schätzen aller Kenntnisse und Weisheit, beschenkt mit einem unerschöpflich reichen Herzen, sich gern Allen lieh zur Verbesserung und Vollkommenheit, gern überallhin Samen der Humanität ausstreute, und, sein ganzes Leben hindurch thätig, in den letzten Augenblicken, mit dem Tode ringend, seinem Sohne zurief: „Gieb mir einen großen Gedanken, daß ich mich daran erquicke!" — Human, wie Herder, und Humanität verkündend, wie dieser, war auch Jean Paul Friedrich Richter, der Mann mit dem großen Herzen und mit dem tiefen Verstande, mit enormer Einbildungskraft, einer Begeisterung, die an Trunkenheit grenzte, mit der üppigen Phantasie und mit dem göttlichen Humor, der mit Himmeln und Welten spielt, als ob es Sandkörner wären, und der wiederum auf der winzigen Scholle ausruht und auch hier „Ort des Himmels" findet, der das Geistigste im Materiellsten und das Kleinste im Größten wiederspiegeln läßt, um dadurch auf die Zusammengehörigkeit von Allem hinzudeuten, — eine lautere Seele, voll von Gefühl, das

alles Leben mit Liebe grüßt und in unaussprechlichen Sympathien seine Verwandtschaft mit der Natur erfaßt und in ihr schwelgt, — ein heiliger Priester der Wahrheit, der der Menschheit die Frage vorwirft: „Oder sind Moscheen, Episkopalkirchen, Pagoden, Filiale, Stiftshütten und Panthea etwas Anderes, als der Heidenvorhof zum unsichtbaren Tempel und zu dessen Allerheiligstem?“ — Wahrhafte Brennpunkte alles geistigen Lebens, alles Empfindens, Denkens und Wollens, das mit ungeahnter Energie sich Bahn gebrochen hatte, bildeten Schiller und Goethe. Sie erfassen auf dem herrlichen Standbilde von Rietschel einen Lorbeerkranz, und sie sind in der That zusammengehörig, wie Subjectivität und Objectivität, wie Menschengeist und Natur, zwei verschiedene Offenbarungen geistiger Größe in Form deutscher Individualität. Als echte Dichter fühlen sie den innersten Pulsschlag des Lebens, die geheimsten Regungen und Bewegungen der Zeitströmung und verkündigen im Gewande der Schönheit der Menge, was ihnen offenbar geworden, die Zeitgenossen selbst zu sich herauf und nach sich ziehend. Sie kommen, um mit den Worten des Einen zu reden, wie das Wasser vom Himmel; sie steigen in heiliger Begeisterung wieder zum Himmel, um wieder hernieder zu kommen auf die Erde, überall zu beleben, zu befruchten, zu nähren und zu erfreuen. Dem gewaltigen Lebensstrome des Einen ragen vielfach Klippen entgegen. Er schäumt unmuthig und gelangt zum unermeßlichen Abgrund des Göttlichen im Menschlichen. Er wird im Kampfe ein Genius der Freiheit und ihr feurigster Apostel. Der Andere gleicht einem glatten See, in dem „ihr Antlitz weiden alle Gestirne“. Die Strahlen der ganzen innern und äußern Welt spiegeln sich in seiner unergründlichen Tiefe und werden zurückgeworfen in der farbigen und lockenden Gestalt herzgewinnender Poesie. Genährt und getragen von kantischem Geiste wird Schiller der philosophische Poet. Er fordert kühn und rücksichtslos das Bestehende und Althergebrachte vor die Schranken seiner durchdringenden Vernunft, und das Forum seiner weltumfassenden Ideale zerreißt ohne Erbarmen jedes Vorurtheil und jeden Irrthum, öffnet sein warmes und volles Herz der reinsten Humanität, fühlt sich mitten im Endlichen eins mit dem Unendlichen und bekennt sich aus Religion zu keiner von allen Religionen, die ihm genannt werden und die ihm als zu beschränkte und kümmerliche Gefäße des Ewigen und Göttlichen erscheinen.

Als poetischer Philosoph suchte er mit dem Tiefblicke des Denkers und mit der Anschauung des Poeten die Wahrheit und die Schönheit zu vermählen. Als philosophischer Poet schuf er eine Gedankenlyrik, die mit ihren tiefen Ideen Aller Herzen entzündet und unwiderstehlich mit

sich fortreißt. Als Tragiker endlich steht er als Dichter der Freiheit da, als Abgeordneter der ganzen Menschheit, um aufzufordern, daß die Menschen den Glauben an die Menschheit nicht verlieren sollen. In dem großen urweltlichen Freiheitsschrei der „Räuber“ wird bereits sein Grundthema angeschlagen: der Kampf des sittlichen Idealismus gegen den herkömmlichen Egoismus, der Streit der ewigen gottgebornen Vernunftrechte gegen die Macht und Gewalt des Herkommens. Ein erhabener Geist, der durch keine feinere Bildung beschränkt wird, schweift hier wie Hofmeister sagt, in's Ungeheure aus; er sucht die Größe im Extensiven, ehe er gelernt hat, sie im Intensiven zu finden. — Im „Fiesko“ kämpft die republikanische Freiheit mit der Herrschsucht und vernichtet sie, in „Kabale und Liebe“ wird ein vaterländisches Zeitgemälde entrollt, welches nur dazu dienen konnte, dem Bürgerstande ein stolzes Gefühl seiner selbst zu geben. Das Bürgerleben steht dem Hofleben, das Naturgeschöpf dem „Staatsgeschöpf, die menschliche Natur überhaupt der Convenienz, Empfindung, Wahrheit und Moral der Verkünstelung, Hinterlist und Politik entgegen.“ Im „Don Carlos“ will der Dichter nach seinem eigenen Geständnisse, in Darstellung der Inquisition die prostituirte Menschheit rachen und ihre Schandflecken fürchterlich an den Pranger stellen — einer Menschenart, welche der Dolch der Tragödie bis jetzt nur gestreift hat, auf die Seele stoßen.“ Er schildert ein neues Alter der Menschheit im Ringen mit einer veralteten Zeit, die da weichen muß, trotz des temporellen Sieges der Schlechtigkeit. Dann wird im „Wallenstein“ die individuelle Freiheit proclamirt, welche sich nur durch Selbstbeschränkung und stete Wachsamkeit in Hinsicht der Motive im Kampfe mit dem Schicksale zu behaupten vermag und unrettbar dahin sinkt, wenn das Individuum der Stimme seines bessern innern Lebens ungetreu wird, während in „Maria Stuart“ die religiöse Freiheit auftritt, die in Entsagung und Ergebung in einen höheren Willen ihr Wesen hat, in der „Jungfrau von Orleans“ die nationale Freiheit, die den fremden Unterdrücker stürzt, die Fahne aufpflanzt, und (— nachdem in der „Braut von Messina“ der großartige, aber verunglückte Versuch gemacht ist, die antike Tragödie, welche die Aufopferung des freien Willens verlangt, in die Neuzeit zu verpflanzen —) im „Tell“ die politische Freiheit verherrlicht wird, mit dem Mahnrufe:

An's Vaterland, an's theure, schließ Dich an,
Das halte fest mit Deinem ganzen Herzen. —

Es ist dieser geistige Heros mit seinem himmelstürmenden Freiheitsdrange, seiner Idealität und der schönen Menschlichkeit seines Charakters der Lieblingsdichter der deutschen Nation geworden. Seine Schriften

werden nach der Bibel am meisten gelesen, und keiner hat vor ihm und nach ihm einen so durchgreifenden Einfluß auf die ganze gebildete Welt ausgeübt. Darum ist auch der 10. Novbr. 1859 ein allgemeiner Fest-tag für die Nation gewesen, und dieser Festtag hat den Beweis geliefert, daß zur innern Einigung des äußerlich zersplitterten Volks Niemand mehr beigetragen hat, als der „Idealmensch von Weimar".

Endlich erschien Goethe — der Dichterfürst mit Recht genannt, aber mehr noch, eine vollendete Individualität, der sein Lebensmotto: „Gedenke zu leben!" „ohne Hast, aber ohne Rast" in allen Veränderungen des Daseins durchprobte, mit der Stärke eines Riesen, wie Carlyle sagt, aber mit einer Stärke, die zur sanftesten Milde veredelt war, gleich der stummen, felsenumgürteten Stärke einer Welt, deren auf dem Diamant ruhenden Schooße Blumen erblühen. „In diesem vollendeten Manne vertrug sich die zitternde Empfindsamkeit, der milde Enthusiasmus einer Mignon mit der höhnischen Ironie eines Mephistopheles, und jede Seite seines vielseitigen Lebens erhält von ihm, was ihr gebührt." „Alles, was wir unter der höheren Literatur Deutschlands, welche die höhere Literatur Europa's ist, verstehen, sammelt sich um diesen Mann als ihren Schöpfer." Wenn der ein Künstler ist, der allgemeine Lebensfragen ver-körpert und damit löst, der ewige Saiten des Gefühls anschlägt und sie mit allen übrigen Saiten des Lebens durch Disharmonien hindurch in Bezug und Harmonie setzen kann, der die göttlichen Ideen, die im mensch-lichen Geiste und in der Natur ruhen und energiren, sinnlich auszubreiten und darzustellen weiß, der mit Schöpferschlag den Ton trifft, durch den sich das Leben in neuen, bisher ungeahnten Melodien absingt, der dem Stoffe ungekannte, aber ihm innewohnende Anschauungen abgewinnt und diesen einen Leib geben kann, dann ist Goethe der größte Künstler. Seine lyrischen Gedichte sind die Töne der Natur selbst, von Goethe dem Men-schenohre hörbar gemacht: was er irrte und was er strebte, was er litt und was er lebte, sein heiteres Jubiliren und sein tiefes unergründliches Gemüth, das mit dem Dämonischen in der Natur eines Geschlechtes ist — das alles singt sich in musikalischen Tönen aus ihm heraus. Und während bei Sophokles, dem Höhepunkte der griechischen Tragödie, die Individualität vom Fatum zermalmt wird; während Shakespeare, der Repräsentant des Reformationszeitalters, in das Individuum eine schwindel-erregende Dialektik verlegt, die bis zu dem kühnen, entsetzlichen Punkte fortgeht, wo es in ungemessener Vertiefung sich selbst verliert oder zer-reißt: hat Goethe in seinen Dramen die Dialektik und den Kampf in die sittliche Idee emporgehoben und mit der Ruhe eines leidenschaftslosen Zuschauers die Individualitäten im Dienste dieser Idee ringen, kämpfen

und im Untergange zu ihrem Rechte kommen lassen. Eine ganze Psychologie, diese goethischen dramatischen Charaktere, in mannigfaltigster Fülle und getragen von der edelsten Humanität, die denkbar ist: — in der größten griechisch-deutschen Schöpfung, der „Iphigenie", der Tragödie der Wahrhaftigkeit, basirend in dem Grunde, daß „die Stimme der Wahrheit und der Menschlichkeit Jeder vernimmt, unter jedem Himmel, Jeder, dem des Lebens Quelle durch den Busen rein und ungehindert fließt, und in dem einzigen Producte, im „Faust", in dem der Weg vom Himmel durch die Welt zur Hölle, wie der von der Hölle durch die Welt zum Himmel zurückgelegt wird, um Alles, was das Menschenhirn umfaßt, poetisch zu verewigen und an das Göttliche anzuknüpfen, das „aller Orten alle Herzen verkünden unter dem himmlischen Tage, jedes in seiner Sprache". Und dieser Dichter war zugleich ein Meister in der Theorie der Kunst, der fand, daß ein ächtes Kunstwerk wie ein Naturwerk immer unendlich bleibt, weil es nicht eigentlich erkannt werden kann, sondern angeschaut und empfunden werden muß, — daß die Kunst auf einer Art religiösem Sinn ruht, auf einem tiefen unerschütterlichen Ernst, weshalb sie sich auch so gern mit der Religion vereinigt, — daß die Architectur eine verstummte Tonkunst ist — daß derjenige Künstler in seiner Art immer der trefflichste ist, dessen Empfindungs- und Einbildungskraft sich gleichsam unmittelbar mit der Materie verbindet, in welcher er zu arbeiten hat. Der Kunstkenner war dann auch ein Naturkenner, der die „Metamorphose der Pflanze" und die „Farbenlehre" schrieb, der in's Innere der Natur, die „weder Kern noch Schale" hat, hineinblickte und mit Seherblick schaute, daß

> Es ist das ewig Eine,
> Das sich vielfach offenbart;
> Klein das Große, groß das Kleine,
> Alles nach der eignen Art.

In der Wissenschaft suchte er immer das möglichst Erkennbare, Wißbare, Anwendbare zu ergreifen, wodurch er für sich an die Grenze gelangte, dergestalt, daß er da anfing zu glauben, wo Andere verzweifeln. Er wußte: Jedem Alter des Menschen antwortet eine gewisse Philosophie. Das Kind erscheint als Realist, denn es findet sich so überzeugt von dem Dasein der Birnen und Aepfel, als von dem seinigen. Der Jüngling, von innern Leidenschaften bestürmt, muß auf sich selbst merken, sich vorfühlen; er wird zum Idealisten umgewandelt. Dagegen ein Skeptiker zu werden, hat der Mann alle Ursache; er thut wohl zu zweifeln, ob das Mittel, das er zum Zwecke gewählt hat, auch das rechte sei. Vor dem Handeln, im Handeln hat er alle Ursache, den Verstand beweglich zu erhalten, damit er nicht nachher sich über eine falsche Wahl zu betrügen

habe. Der Greis jedoch wird sich immer zum Mysticismus bekennen; er sieht, daß so Vieles vom Zufall abzuhängen scheint, das Unvernünftige gelingt, das Vernünftige schlägt fehl, Glück und Unglück stellen sich unerwartet in's Gleiche; so ist es, so war es, und das hohe Alter beruhigt sich in dem, der da ist, der da war und der da sein wird. — Goethe's Bedeutung für die Entwicklung des geistigen Lebens wird von Rosenkranz summarisch also geschildert: „Es galt die maßvolle Schönheit und Heiterkeit des Griechenthums mit der Tiefe der christlichen Universalität und der Stärke der germanischen Innigkeit zu vereinigen. Diese lebendige Einheit, sowohl in subjectiver als objectiver Hinsicht ist Goethe. Diese Einheit ist der allgewaltige Zauber, mit welchem er uns beherrscht und, eine große Periode unserer Geschichte abschließend, doch noch zu neuen Schöpfungen die Keime legt." — Lessing, Schiller und Goethe haben ein neues Bildungsideal in Deutschland aufgestellt — das Ideal einer dem Fachgelehrten, wie dem Nichtgelehrten gemeinsamen, allgemeinen rein menschlichen Bildung.

An die hohe und höchste Stellung, welche Goethe bereits unter seinen Zeitgenossen einnahm, reicht nur diejenige einigermaßen heran, welche **Alexander von Humboldt** zu Theil wurde. Er ist nicht so genialisch vielseitig und productiv, als dieser, aber gleich human wie er, und in der Naturwissenschaft der Fürst des Jahrhunderts, mit überreichen Geistesgaben ausgestattet und mit diesen in unermüdlicher Thätigkeit alle Seiten des Naturwissens ergreifend und bemeisternd. Und dieses sein Wissen hat er im „Kosmos" als ein heiliges Vermächtniß der Nachwelt übergeben. Von den fernsten Nebelflecken und kreisenden Doppelsternen des Weltraums zu den tellurischen Erscheinungen der Geographie der Organismen herabsteigend, hat er die innere Verkettung des Allgemeinen mit dem Besonderen nachgewiesen und in dem ewig wiederkehrenden Wechsel der Weltgestaltungen das Beharrliche des Gesetzes hingestellt, — vor der denkenden Betrachtung die Einheit in der Vielheit, die Verbindung des Mannigfaltigen in Form und Mischung, den Inbegriff der Naturdinge und Naturkräfte als ein lebendiges Ganzes. Und Humboldt hat damit erreicht, was er als Wirkung einer geistreich aufgefaßten physischen Weltbeschreibung schildert: „Generelle Ansichten erhöhen den Begriff von der Würde und der Größe der Natur; sie wirken läuternd und beruhigend auf den Geist, weil sie gleichsam den Zwiespalt der Elemente durch Auffindung von Gesetzen zu schlichten streben, von Gesetzen, die in dem zarten Gewebe irdischer Stoffe, wie in dem Archipel dichtgedrängter Nebelflecke und in der schauderhaften Leere weltenarmer Wüsten walten. Generelle Ansichten gewöhnen uns, jeden Organismus

als Theil des Ganzen zu betrachten, in der Pflanze und im Thiere minder das Individuum als die abgeschlossene Art, als die mit der Gesammtheit der Bildung verkettete Naturform zu erkennen; sie erweitern unsere geistige Existenz und setzen uns in Berührung mit dem ganzen Erdkreise."

Auf dieselbe Höhe, wie Alexander von Humboldt die Naturwissenschaft, hob Wilhelm von Humboldt die Wissenschaft der Sprache. Er sah die Sprache als die geistige Schöpfung des Menschen und als tief in dessen geistige Entwicklung verschlungen, und zugleich als einen Theil der Naturkunde des Geistes an. Sie war ihm das geistige Band, das allgemeine Bindungsmittel des Geistes. „Die Hervorbringung der Sprache — sagt er — ist ein inneres Bedürfniß der Menschheit, nicht blos ein äußerliches zur Unterhaltung gemeinschaftlichen Verkehrs, sondern ein in ihrer Natur selbst liegendes, zur Entwicklung ihrer geistigen Kräfte und zur Gewinnung einer Weltanschauung, zu welcher der Mensch nur gelangen kann, indem er sein Denken an dem gemeinschaftlichen Denken mit anderen zur Klarheit und Bestimmtheit bringt, unentbehrliches." „Alles Sprechen, von dem einfachsten an, ist ein Anknüpfen des einzeln Empfundenen an die gemeinsame Natur der Menschheit." „Die Sprache ist das Organ des inneren Seins, dies Sein selbst, wie es nach und nach zur innern Erkenntniß und zur Aeußerung gelangt." „Da die Naturanlage zur Sprache eine allgemeine des Menschen ist, und alle den Schlüssel zum Verständniß aller Sprachen in sich tragen müssen: so folgt von selbst, daß die Form aller Sprachen sich im Wesentlichen gleich sei, und immer den allgemeinen Zweck erreichen muß. Die Verschiedenheit kann nur in den Mitteln und nur innerhalb der Grenzen liegen, welche die Erreichung des Zweckes verstattet. So wundervoll ist in der Sprache die Individualisirung innerhalb der allgemeinen Uebereinstimmung, daß man eben so richtig sagen kann, daß das ganze Menschengeschlecht nur Eine Sprache, als daß jeder Mensch eine besondere besitzt." — Das die Lineamente einer philosophischen Sprachlehre, — der Psychologie der Menschheit. —

Wenn die Entwicklung geistigen Lebens zu einem gewissen Abschlusse gekommen: wenn der Lebensbaum fortschreitender Bildung und Erleuchtung in seinen höchsten Zweigen und Ausläufern Früchte getrieben hat, die sich als eine neue Errungenschaft der Menschheit ankündigen und documentiren: so pflegen diese Früchte zurückzusinken in den Boden, aus dem sie entsprossen sind, und neue Lebenskeime zu treiben.

Sobald das geistige Leben in den Häuptern seiner vorzüglichsten Vertreter eine neue Staffel der Himmelsleiter geistiger Entfaltung erstiegen hat, macht sich nicht allein in diesen Häuptern, sondern im Geiste und im Herzen der über die Massen hervorragenden Menschen überhaupt das Bestreben geltend, das Neugewonnene zum Gemeingut Aller zu machen und die Menge auf die Höhe des gewonnenen Standpunkts hinauf zu heben. Es tritt dann als Vermittlerin stets die Pädagogik mit ihrer Erziehungslehre und ihrer Erziehungskunst auf. Neuen Phasen allgemein geistiger Entwicklung folgten stets pädagogische Evolutionen und Reformationen; ja die letzteren treten in ihren Anfängen sogar gleichzeitig mit ersteren auf, als wollte der Geist der Geschichte stets den Beweis liefern, daß der Fortschritt in der Gesammtheit es sei, worauf es ankomme, und daß die Beschleunigung dieses Fortschritts dem Lenker aller Dinge vorzüglich am Herzen liege. Die geistigen Heroen selbst machten die Probleme der Erziehung zum Gegenstande ihres Nachdenkens. Das Ideal allgemeiner, rein menschlicher Bildung, das aus ihrer Wirksamkeit hervorgegangen, wird nothwendig auch das Ideal der Pädagogik. Es gilt, den Einzelmenschen zu betrachten als „einen Repräsentanten der Menschheit in eigenthümlicher Mischung ihrer Elemente". Harmonische und allseitige Ausbildung gemäß seiner Natur und Individualität nach Gesetzen, welche diese Natur selbst dictirt, und vermittelst eines bewährten, den Menschen als Bürger der Geistes- und irdischen Welt gleichmäßig fördernden Stoffs wird die erziehliche Parole. Der Einzelmensch erscheint als ein eigenthümlicher Organismus im großen, einigen und organischen Leben des Weltalls. Er erscheint als lebendiges Glied des Ganzen und somit als Zweck und Mittel zu gleicher Zeit. Zweck ist er, denn durch die Beziehung zur gesammten Außenwelt und den Kampf mit derselben soll er sich selber zu einer größtmöglichsten Stufe der Vollkommenheit erheben; — Mittel ist er, denn auch durch ihn soll der Zweck und die Entwicklung des Ganzen gefördert werden. Darum soll in ihm entwickelt werden individuelle Selbständigkeit, Ganzheit und Abgeschlossenheit: Selbständigkeit des Denkens, Lebendigkeit des Empfindens, Festigkeit des Wollens; darum soll andererseits der Herzenstrieb nach Einigung mit dem das Ganze umfassenden und von innen heraus belebenden und regierenden göttlichen Geiste, also die Religiösität in ihm gepflegt, der Zug des Gemüths, sich nicht blos bewegen zu lassen durch das eigene Wohl und Wehe, sondern auch durch das Wohl und Wehe der Anderen und der Gesammtheit, also die Liebe in ihm angeregt und gekräftigt werden; darum soll endlich der Lernstoff so ausgewählt werden, daß

er diesem Zwecke am besten entspricht und mit der Höhe der wissenschaftlichen Entwicklung im Einklang steht. Der Prozeß individueller Entfaltung ist, wie Friedrich Fröbel ausgesprochen hat, ein zweifacher: Der Mensch macht Aeußerliches innerlich, d. h. er lernt, und Innerliches äußerlich, d. h. er schafft; durch Lernen und Thun erklimmt er den Höhenpunkt reinmenschlicher Bildung. Die Pädagogik ist nicht mehr Anhängsel dieses und jenes Gebiets geistigen Lebens; sie ist nun Wissenschaft geworden, deren Mittelpunkt der Mensch ist. Sie fußt, wie die Medicin, vornehmlich auf Naturwissenschaft und Anthropologie. Sie unterscheidet die gesunde Erziehung von der kranken und hat zur Verhütung und Heilung der letzteren die Mittel anzugeben, könnte daher, wie Rosenkranz meint, ihre eigene Physiologie, Pathologie und Therapie aufstellen. — Der Genius, mit dessen Bestrebungen diese Zeit der Pädagogik, in der sie sich gewissermaßen ihrer selbst bewußt wird, anhebt, ist Johann Heinrich Pestalozzi. Vor seinem Auftreten erblicken wir schon mancherlei Anfänge und kleine Vorläufer. Ein Zeitgedanke, der in's Dasein treten will, pflegt sich bemerkbar zu machen in vielen einzelnen Geistern und Herzen, bis er endlich eine menschliche Gestalt findet, die groß genug angelegt ist, um ihm förmlich zum Durchbruch und zur Herrschaft zu verhelfen. Einer der merkwürdigsten Vorläufer Pestalozzi's, der schon die allseitige Entwicklung der Menschennatur einigermaßen in's Auge faßte und wie sein großer Nachfolger von einem liebevollen Herzen getrieben wurde, für das Wohl des Volks zu arbeiten, war

Martin Planta.

Er wurde 1727 im Canton Graubünden von armen, aber rechtschaffenen Bauersleuten geboren. Auf Anregung seines ältesten Bruders, eines Theologen, widmete er sich ebenfalls dem Studium der Theologie, suchte sich aber nebenbei auf der von Zwingli gestifteten Hochschule zu Zürich gründliche mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse zu erwerben. Nach Beendigung der ihm zugemessenen Studienzeit bestand er in Zürich, 18 Jahre alt, die Prüfung für den geistlichen Beruf. Nachdem er darauf einige Zeit eine Hauslehrerstelle bei einem deutschen Baron bekleidet hatte, wurde er 1750 auf Empfehlung desselben zum Prediger der deutschen reformirten Gemeinde in London berufen. Trotz glänzender Aussichten, die sich ihm in England boten, ging er schon 1753 in sein Vaterland zurück und widmete sich wiederum der Erziehung. Und für den Erzieher-Beruf war er eigentlich geboren, weshalb er nach wiederholter Wirksamkeit als Geistlicher stets zu demselben zurückkehrte. Getrieben von dem innern Drange, für die Hebung

des Volkswohls in seinem Vaterlande durch eine verbesserte Erziehung zu wirken, verband er sich mit einem früheren Zöglinge der Franke'schen Stiftungen in Halle, Johann Peter Nesemann, und gründete in Gemeinschaft mit ihm am 1. Mai 1761 eine Erziehungsanstalt, ein sogenanntes Seminarium, in der eine halbe Stunde von Chur gelegenen Freiherrschaft Haldenstein, woselbst ihm der dort regierende Baron von Salis wirksame Unterstützung angedeihen ließ. Als Hauptzweck der neugegründeten Anstalt erschien den beiden treuverbundenen Freunden die Heranbildung zum Christenthum, sodann die Vorbereitung zu dem politischen, ökonomischen, materiellen und kaufmännischen Berufe. In Betreff der religiösen Ausbildung seiner Zöglinge erklärte Planta, daß er die Offenbarung als die einzige Quelle der Religion betrachte, daß es, nach seiner Meinung, in der Religion auf Glauben, nicht auf Grübeln, auf Thun und nicht auf Disputiren ankomme. „Christus", so sagt er, „ist uns der Grund der Seligkeit, der Glaube das Mittel, seiner theilhaftig zu werden. Die Liebe ist bei uns die Wirkung, das Beweisthum, ja die Seele des Glaubens und des ganzen Christenthums, aber eine lebendige, thätige Liebe, Liebe Gottes, Liebe des Nächsten und zwar jedes Nächsten, auch des Feindes und dessen, der nicht glaubt wie wir; Liebe, die alles duldet, alles erträgt, — das ist die Religion, die wir lehren." — Wir sehen, daß unserm Erzieher das Christenthum ohne die verworfene Grübelei zur Religion der Menschenliebe und der Humanität wird. Selbst durchdrungen von Religiösität und Humanität, sucht er auch den Religionsunterricht von der Herrschaft des Buchstabens, des Wortes und Dogma's zu befreien und ihn für das Leben seiner Zöglinge unmittelbar furchtbar zu machen. Er sagt: „Den Religionsunterricht behandeln wir nicht trocken und vom Leben abgerissen, sondern weil wir hinlänglich Gelegenheit gehabt haben, die Welt kennen zu lernen, so bauen wir so viel als möglich den zukünftigen Versuchungen vor, denen unsere jungen Leute in der großen Welt entgegen gehen. — Diese Stunde ist auch unser Hauptmittel, die rohe, wilde, ausgelassene Jugend zu sänftigen, indem wir die Lehren und Vorschriften der Religion auf ihre Umstände, Fehler und Versuchungen anwenden." Unter den Sprachen (lateinische, italienische, französische und deutsche Sprache und die Anfangsgründe des Griechischen wurden gelehrt) und Wissenschaften (Geschichte, Geographie, Logik, Naturrecht, Rechenkunst, Mathematik, Naturlehre, Buchhaltung, „das Briefschreiben", Schön- und Rechtschreibung) konnte sich jeder Zögling diejenigen Disciplinen auswählen, welche er zu seinen Zwecken für nöthig fand. Ueber die Art des Unterrichts im Seminarium wird Folgendes berichtet: „Bei unserm Unterrichte bemühen wir uns

vorzugsweise den jungen Leuten das Lernen leicht und angenehm zu machen; namentlich verschonen wir sie mit dem trockenen Auswendiglernen von Sachen, die sie nicht verstehen. Das Gedächtniß allein zu bestürmen und den Verstand und die Denkkraft der jungen Leute unbeschäftigt zu lassen, ist eine Marter, der sich dieselben nicht ganz mit Unrecht zu entziehen trachten. Sobald man ihnen aber einen ihrem Verständnisse angemessenen Denkstoff bietet und durch die Annehmlichkeit und Leichtigkeit des Vortrages die Aufmerksamkeit fesselt, erwacht auch in ihnen die Lust zum Lernen. Sie gehen gern in die Unterrichtsstunden und hören mit Vergnügen zu, und weil sie das Angehörte begreifen und es selbst zu erfinden glauben, so behalten sie es auch um so sicherer und fester. — So lassen wir im Sprachunterrichte aus der Grammatik nichts auswendig lernen, als die Declinationen und die Conjugationen, und auch diese nicht, ohne ihre Natur und Beschaffenheit zu erklären. Vermittelst dieser ihrem Verstande gemäß eingerichteten Erklärung und der Nachweisung der Ableitungen, vornehmlich bei den Zeitwörtern, und durch andere kleine Kunstgriffe erleichtern wir ihnen nicht nur das schnellere Erlernen der Regeln, sondern erzielen auch den Vortheil, daß sie sich dieselben klar und fest für alle Zeiten einprägen und dieselben nie wieder vergessen. Sobald sie diese wissen, schreiten wir mit ihnen zum Lesen und Uebersetzen, und dabei lehren wir nach und nach Grammatik, sowie der vorkommende Lesestoff uns dazu Anlaß bietet. Da die meisten sogenannten syntaktischen Regeln ihren Grund in der Natur der Sache haben, so fassen sie solche mit ungemeiner Leichtigkeit und Gewißheit, sobald man ihnen diesen Grund entdeckt und begreiflich macht. Was aber diejenigen Regeln betrifft, die nur im Sprachgebrauche (von welchem der Ausspruch des Horaz gilt: „Quem penes arbitrium est et jus es norma loquendi") sich gründen, so finden wir es wieder leichter und angemessener, dieselben aus den Schriftstellern selbst als aus der Grammatik ohne Zusammenhang und Verstand zu zeigen und beizubringen. Auf diese Weise lernen unsere jungen Leute eine Sprache oft, ohne eine Grammatik aufgeschlagen zu haben, und zwar geht das nicht nur mit Leichtigkeit, sondern auch mit Gründlichkeit vor sich; denn auf gründliches Verständniß halten und dringen wir mit besonderem Nachdrucke." — Befestigt wurde das Wissen durch vielfache, wöchentliche Wiederholungen. Am Sonntag repetirte man die Lehren der Religion; am Donnerstag wurde die französische examinirt, am Sonnabend die lateinische und italienische Klasse. In den Wissenschaften wurden Wiederholungen angestellt, wenn man am Schlusse eines Abschnittes angelangt war. — Auf eine ganz eigenthümliche Weise suchte Planta die Erziehung zu guten

Sitten und zu einer anständigen Lebensart zu bewerkstelligen. Es waren nicht allein die Mitlehrer zu Aufsehern bestellt, sondern auch die Zöglinge selbst wurden zu dem allgemeinen erziehlichen Werke herangezogen. Eine Art Republik wurde unter ihnen errichtet. Diese Einrichtung wird von Planta selbst also geschildert: „Von Zeit zu Zeit bilden alle unsere Zöglinge eine Wahlversammlung zur feierlichen Wahl der Obrigkeit. Diejenigen, welche bisher ein Amt bekleidet, halten bei solchen Anlässen Abdankungsreden, die meistens die Pflichten der obrigkeitlichen Personen und der Untergebenen, der Tugenden und Laster der Jugend und dann auch andere nützliche Wahrheiten zum Thema haben. Nach diesen Reden, die abwechselnd in den vier Hauptsprachen, welche hier gelehrt werden, verfaßt sein müssen, wird von unsern Zöglingen selbst durch Stimmenmehrheit die neue Obrigkeit gewählt. Bei diesem Anlasse wird dann zugleich ebenfalls durch Stimmenmehrheit der Rang der Zöglinge bestimmt, nach welchem sie bei Tische, in der Kirche und bei allen öffentlichen Anläßen sitzen oder gehen. Nur Tugend und Verdienste sind die Bedingungen zur Erhöhung, wie ihr Gegentheil zur Erniedrigung Darum geschieht es nicht selten, daß die Vornehmeren, Reicheren und Größeren, wenn sie sich nicht gut aufgeführt haben, einen niederen Rang einnehmen, während die Geringeren, aber dabei die Tugendhaftesten, die ersten Plätze erhalten. Denn die Wahlen und Rangbestimmungen geschehen, wenn auch zunächst von den Zöglingen selbst, doch in unserer Gegenwart, damit sie gewöhnt werden können, ihre Stimmen unparteiisch und gerecht abzugeben. Ueberdies behalten wir uns das Recht vor, diejenigen, welchen Unrecht geschehen sein möchte, nach vollbrachter Wahl selbst zu erhöhen oder zu erniedrigen, indem wir bei einem solchen Anlasse die Zeugnisse aller unserer Mitarbeiter über die Zöglinge öffentlich aufnehmen und nach deren Inhalt die Wahlen und Rangordnungen bestätigen oder abändern. — Die obrigkeitlichen Beamten sind: der Consul, Prätor, Censor, Aedilis plebejus, Tribunus plebis Quaestor, Scriba oder Cancellarius nebst drei Senatoren oder Assessoren. Der Censor hat die Pflicht, auf die Aufführung der Zöglinge Acht zu geben und alle Sonnabende bei der Prüfung der Sitten unter Begründung seines Urtheils die drei tugendhaftesten und die drei strafbarsten unter den Zöglingen öffentlich zu nennen. Der Aedilis plebejus wacht, daß kein unanständiges Gespräch geführt, kein Fluchen und Schwören, noch sonstige unreine Reden gehört werden. Das Amt des Prätors legt ihm die Pflicht auf, zu wachen, daß kein Zank, noch Streit, noch Beleidigungen vorfallen. Der Quästor hat die Uebertreter der Gesetze, die ihm von den Lehrern oder von obrigkeitlichen Personen angezeigt

werden, aufzuzeichnen. Auch kann jeder Zögling, der sich von einem andern beleidigt glaubt, seinen Beleidiger von dem Prätor aufschreiben lassen. Wer auf diese Weise aufgeschrieben ist, von dem heißt es, daß er einen Prozeß habe. Am Sonnabend werden nun ein paar Stunden der Untersuchung dieser Prozesse gewidmet. Die ganze Republik sitzt dabei in einem Halbkreise, die obrigkeitlichen Personen an einem besonderen Tische nahe an demjenigen, an dem die Lehrer sitzen. Jetzt legt uns der Quästor die vorliegenden Prozesse schriftlich vor, von welchen wir, um Zeit zu ersparen, die meisten selbst entscheiden und nur vier oder fünf der wichtigsten aufzeichnen und sie vor das Gericht der Republik verweisen. Jetzt läßt der Quästor diese Aufgezeichneten vorladen und trägt dann seine Anklage nach den Regeln eines ordentlichen gerichtlichen Verfahrens vor. Der Angeklagte vertheidigt sich nun entweder selbst oder läßt sich durch einen Advokaten aus der Zahl seiner Zöglinge vertheidigen. Hierauf prüft der Consul die eingelegten Beweismittel, verhört die Zeugen und legt Stillschweigen auf. Nachdem hierauf die Parteien abgetreten, legt er den Streitfall, wie er nach den vorgebrachten Beweismitteln und den Aussagen der Zeugen sich darstellt, dem Gerichte zur Entscheidung vor. Wenn nun jeder seine Stimme abgegeben, formulirt der Consul nach Ausweis der Stimmenmehrheit das Urtheil, welches sodann vom Kanzler in das Protocoll eingetragen wird. Durch diese Einrichtung erzielen wir manchen wichtigen Vortheil. Zunächst kann in Folge derselben kein Fehler der Schüler verborgen und ungeahndet bleiben. Sodann sind diese durchgreifenden Prüfungen, die jeden Sonnabend vorgenommen werden, für die Zöglinge ein kräftiger Sporn, Ausschweifungen zu vermeiden und sich eines untadelhaften Wandels zu befleißigen. Dabei üben sich die Zöglinge im freien öffentlichen Vortrage und die Richter, welche vorzugsweise aus der Zahl derer genommen werden, welche Naturrecht bei uns hören, gewinnen dadurch einen Begriff von einem ordentlichen gerichtlichen Verfahren. Es ist sehr ergötzlich zu sehen, wie diese Knaben und Jünglinge ohne Ansehen der Person mit unparteiischer Gerechtigkeit richten. — Fehlt ein obrigkeitlicher Beamter, so gehört er vor das Volk, welches ihn durch sechs dazu gewählte Richter unter unserm Präsidio richten läßt. Der Tribunus plebis ist die wichtigste obrigkeitliche Person, da ihm obliegt, über die Sicherheit und Wohlfahrt des Volkes zu wachen, den obrigkeitlichen Verhandlungen beizuwohnen. Wenn er auch dabei keine Stimme hat, so kann doch kein Beschluß Gültigkeit erlangen, wenn er sich demselben widersetzt. Der Grund, warum wir unsere Republik nach dem Vorbilde der römischen eingerichtet haben, ist der, damit unsere Zöglinge die römische Geschichte

und die lateinischen Schriftsteller richtiger und leichter verstehen, indem sie dieses Schattenbild des römischen Volkes kennen."

Großes Gewicht legte Planta auf physische Erziehung. Er ordnet bei Spaziergängen Bewegungsspiele an; er beobachtet seine Zöglinge während dieser Spiele und entdeckt auf diesem Wege am schnellsten und sichersten die Eigenthümlichkeiten ihrer Charakteranlage; er weiß überall unter seiner Schaar Leben und Fröhlichkeit zu verbreiten. Auf Spaziergängen und Alpenreisen macht er sie auf die Naturgegenstände und Naturerscheinungen aufmerksam und sucht so ihren Lern- und Forschertrieb anzuregen. Auch die körperliche Arbeit sucht er zu erziehlichen Zwecken zu verwerthen, läßt in Nebenstunden drechseln, Papparbeiten anfertigen, Glas schleifen, Anleitung zum Pflanzen, zum Pfropfen der Bäume ertheilen, selbst Barometer, Thermometer und andere physikalische und mathematische Instrumente unter seiner Leitung anfertigen. Er selbst wird dabei der erste Erfinder und Verfertiger der „Scheiben-Elektrisirmaschine" und erwirbt sich dadurch ein dauerndes Verdienst um die Physik. Sogar eine Vorrichtung, vermöge welcher Schiffe, Flösse und Wagen durch die Gewalt der Wasserdämpfe (nach Saverie und Papin) sollten bewegt werden können, erfindet er und legt seine Erfindung dem Könige von Frankreich vor, wobei er erfährt, daß ihm schon ein anderer zuvorgekommen, dennoch aber von dem Minister Choiseul eine Belobung in den schmeichelhaftesten Ausdrücken und ein nicht unbedeutendes Geldgeschenk erhält. Kurz vor seinem Tode beschloß er noch, eine Sternwarte zu errichten, welcher Gedanke nicht mehr zur Ausführung kam.

Nachdem der edle Mann, dessen hervorstechende Eigenschaften Heiterkeit, Herzensgüte und Reinheit des Sinnes, Geradheit und Ehrlichkeit des Charakters waren, noch allerlei gewichtige Vorschläge für die Hebung des allgemeinen Volkswohls gemacht und sich eine große Liebe und Anhänglichkeit vornehmlich unter seinen Landsleuten erworben hatte, wurde er in der Blüthe seines Alters in seinem fünfundvierzigsten Jahr in Folge eines Leberleidens plötzlich durch den Tod hinweggerafft. Die Anstalt verlor damit ihre eigentliche Stütze und ging zu Grunde, als sie nach dem Muster der Basedowschen Anstalt in Dessau in ein Philanthropin umgewandelt und der bekannte leichtsinnige und absonderliche Carl Friedrich Bahrdt mit ihrer Leitung betraut wurde. Ein Zögling des Seminars von Haldenstein gründete nach dem dort empfangenen Vorbilde eine Anstalt in Reichenau, an der Zschokke und Louis Philipp, der nachmalige König der Franzosen eine Zeit lang gewirkt haben; auch wurde auf Anregung Planta'scher Schüler die Cantonsschule in Chur auf Staatskosten in's Leben gerufen und anfangs ebenfalls „Seminar" genannt.

Wir sehen die Ideen, welche die pädagogische Neuzeit beherrschen, in Planta heraufdämmern. Er sucht den ganzen Menschen durch seine Erziehungsweise zu fassen und zu bilden. Zunächst das Gemüth durch die Entfaltung und Pflege der Religiösität. Er will kein Grübeln, unterscheidet aber dennoch praktisch Confession und Religion, sucht den Religionsunterricht für das Leben und die Entwicklung seiner Zöglinge unmittelbar ergiebig zu machen und sieht in der Erweckung thätiger Nächstenliebe des Gesetzes Erfüllung. Er behandelt den Lehrstoff nicht blos als Zweck, sondern auch als Mittel, sucht im Sprachunterrichte von der sprachlichen Erscheinung zu dem sprachlichen Gesetze vorzuschreiten, läßt sich die intellectuelle Ausbildung seiner Zöglinge vorzüglich angelegen sein und legt dabei den Accent auf das Können, erkennend, daß „Repetitio mater studiorum" ist. Noch aber ist ihm nicht aufgegangen, wie und wodurch alle Erkenntniß zu Stande kommt, und das Prinzip des rationellen methodischen Unterrichts ist noch nicht gefunden. Er sucht die körperlichen Kräfte zu entwickeln; aber es fehlt alle Beziehung auf die Structur und Art der menschlichen Physis, alle Systematik. Auch die Herbeiziehung körperlicher Arbeit als Unterrichtsmittel wird nicht dictirt durch die Rücksicht auf die Natur des Menschen, sondern erscheint als ein Aeußerliches, als geboten durch die Nothwendigkeit, die Zöglinge in den Freistunden bei schlechtem Wetter zweckmäßig zu beschäftigen, und als Resultat physikalischer Studien und Liebhabereien des mathematisch und naturwissenschaftlich gebildeten Mannes. Seine ganze Erziehungsweise will er direct fruchtbar machen für das Leben, das ihn umgiebt, aber er vergißt, daß dieses Bestreben die Nachbildung der Lebens- und Staatsformen inmitten des erziehlichen Kreises durchaus nicht erforderlich macht, ja, daß eine derartige Nachbildung immer auf eine zeitraubende, nicht allein nutzlose, sondern für die Gemüths- und Charakterbildung vielfach gefährliche Spielerei hinauslaufen muß und in der Verkennung der Kindesnatur und ihrer wahren Bedürfnisse ihren Grund hat. Wirklich allseitig ausgebildete Menschen sind auch im Leben immer brauchbar, passen hinein in hochentwickelte und mangelhafte Staatsformen — in jene als Säulen für die Erhaltung und Befestigung des Baues, — in diese als „Verschworene für die Herbeiführung einer bessern Zukunft." Und die Rücksichtsnahme auf die unmittelbaren Bedürfnisse des Lebens kann nur Raum gewinnen in der Auswahl des Lernstoffes und der Feststellung seiner Quantität.

Noch also war die Menschennatur selbst in ihren gleichförmigen Elementen nicht Gegenstand der pädagogischen Theorie, in der besondern Mischung dieser Elemente nicht Gegenstand der pädagogischen Praxis

geworden. Es war einem Genius vorbehalten, der Erziehungswissenschaft und der Erziehungskunst einen solchen Mittelpunkt zu verschaffen, und dieser Mann war

Johann Heinrich Pestalozzi.

Am 12. Januar 1746 ward er, der Sohn eines Arztes, zu Zürich geboren. Der Vater starb, als der Sohn sechs Jahre alt war. Beim Herrannahen seines Todes beschwor er noch ein treues Dienstmädchen: „Babeli, um Gottes und Aller Erbarmen willen, verlaß meine Frau nicht. Wenn ich gestorben bin, so ist sie verloren, und meine Kinder kommen in fremde, harte Hände." Babeli versprach dem Sterbenden ihre Unterstützung der Familie, und ihr „hoher, einfacher, frommer Glaube", wie der Mutter stiller, sorglicher und herzlicher Sinn waren die ersten Erzieher des Knaben, der sich tief in die enge Welt der mütterlichen Wohnstube hineinlebte, und den poetischen Sinn, die träumerische Gemüthsfülle, die ahnungsreiche Anschauung, womit er später Leben und Menschen um- und erfaßte, hier in ihren Grundlinien unauslöschlich seinem weichen Geiste einprägte. Auf des Großvaters Pfarrwohnung wurden daneben die ersten Keime eingepflanzt, die in späteren Jahren unter Dornen und Noth zu reifen bestimmt waren: die Liebe zum niederen Volk, der Sinn für die wahren Bedürfnisse desselben und der Trieb für Verbesserung der Volksbildung. Alles das jedoch, was den Knaben zum Manne heraufbilden konnte, fehlte in Pestalozzi's Umgebung, so daß er sich im Umgange mit seines Gleichen ungewandt und unbeholfen zeigte, und in der Schule, voll von Gedankenlosigkeit, Zerstreutheit und Unvorsichtigkeit, ungleiche Fortschritte machte, und darum von dem Schulmeister die Prophezeiung auf den Weg bekam, daß nie etwas Rechtes aus ihm werden würde: — in Wahrheit, die ersten Grundrisse von jener Unbeholfenheit in praktischen Dingen, die oft der Grund wurden, daß Pestalozzi's große Unternehmungen scheiterten. — „Das wirkliche Menschenleben war mir — sagt er von sich selbst — beinahe so fremd, als wenn ich nicht in der Welt lebte. In allen Knabenspielen war ich der ungewandteste und unbehülflichste unter allen meinen Mitschülern, und wollte dabei doch auf eine gewisse Weise mehr sein, als die andern. Das veranlaßte, daß einige von ihnen gar oft ihr Gespött mit mir trieben. Die meisten liebten aber doch meine Gutmüthigkeit nnd Dienstgefälligkeit." „In der Schule zwar einer der besten Schüler, beging ich doch mit einer unbegreiflichen Gedankenlosigkeit Fehler, deren sich auch keiner der schlechtesten unter ihnen schuldig machte. Indem ich das Wesen der Unterrichtsfächer meistens lebendig und richtig ergriff, war ich für die Formen, in denen es erschien, vielseitig gleichgültig und gedankenlos. Während ich in

einigen Theilen eines bestimmten Unterrichtsfaches hinter meinen Mitschülern weit zurückstand, übertraf ich sie in anderen in einem seltenen Grade. Insonderheit war mir das gefühlvolle Ergriffenwerden von den Erkenntnißgegenständen immer wichtiger, als das praktische Einüben der Mittel ihrer Ausübung." — Auf der öffentlichen Schule in Zürich machten sodann Bodmer, Steinbrüchel und Breitinger einen tiefen Eindruck auf das zarte und empfängliche Gemüth Pestalozzi's. Aber auch hier war die Bildung ohne genugsame und solide Ausbildung der praktischen Kräfte, die zur „Unabhängigkeit, Selbständigkeit, Wohlthätigkeit, Aufopferungskraft und Vaterlandsliebe" — den „Losungsworten der öffentlichen Bildung" hätten führen können. „Man lehrte uns träumerisch in wörtlicher Erkenntniß der Wahrheit Selbständigkeit suchen, ohne uns das Bedürfniß lebendig fühlen zu machen, was zur Sicherstellung sowohl unserer inneren, als unserer äußeren, häuslichen und bürgerlichen Selbständigkeit wesentlich nothwendig gewesen wäre. Der Geist des Unterrichts, den wir genossen, lenkte uns mit vieler Lebendigkeit und reizvoller Darstellung dahin, die äußern Mittel des Reichthums, der Ehre und des Ansehens einseitig und überlegt gering zu schätzen und beinahe zu verachten. Das ging soweit, daß wir uns in den Knabenschuhen einbildeten, durch die oberflächlichen Schulkenntnisse vom römischen und griechischen Bürgerleben sich solid für das kleine Bürgerleben in einem der schweizerischen Cantone vorzüglich gut vorbereiten zu können." — Von der Theologie, deren Studium Pestalozzi begann, wandte er sich bald, nachdem er in seiner ersten Predigt mehrmals nicht weiter gekonnt, vorzüglich nachdem Rosseau'scher Einfluß das träumerische Streben nach einem größern, segensreichen Wirkungskreise für das Volk in ihm erhöht hatte, zur Jurisprudenz, weil er in derselben eine Laufbahn sah, in welcher er am erfolgreichsten für die Hebung der bürgerlichen Zustände seiner Vaterstadt, sogar seines Vaterlandes, wirken könne. Bluntschli, sein Freund, der ihm treu zur Seite gestanden hatte, mahnte den Träumer und Phantasten auf dem Todtenbette nicht ohne Ursache und ahnungsvoll zugleich: „Wirf dich in keine Laufbahn, die dir bei deiner Gutmüthigkeit und bei deinem Zutrauen gefährlich werden könnte. Suche eine ruhige, stille Laufbahn, und laß dich, ohne einen Mann mit ruhiger Menschen- und Sachkenntniß an deiner Seite zu haben, auf keine Art in ein weitführendes Unternehmen ein." — In Folge angestrengter Studien so gefährlich erkrankt, daß ihm die Aerzte einen längeren ruhigen Aufenthalt auf dem Lande als einziges Mittel zur Erholung anriethen, und zugleich von Rosseau'schen Ideen getrieben (— „So wie sein Emil erschien, war mein im höchsten Grade unpraktischer Traumsinn von diesem

ebenso im höchsten Grad unpraktischem Traumbuch enthusiastisch ergriffen. Ich verglich die Erziehung, die ich im Winkel meiner mütterlichen Wohnstube und auch in der Schulstube, die ich besuchte, genoß, mit dem, was Rousseau für die Erziehung seines Emil aussprach und forderte. Die Hauserziehung, sowie die öffentliche Erziehung aller Welt und aller Stände erschien mir unbedingt als eine verkrüppelte Gestalt, die in Rousseau's hohen Ideen ein allgemeines Heilmittel gegen die Erbärmlichkeit ihres wirklichen Zustandes finden könne und zu suchen habe" —) warf er sodann alle Bücher weg, verbrannte seine Manuscripte, und begab sich zu einem mütterlichen Verwandten, Dr. Hotze in Richtersschwyl, und von da zu Tschiffeli nach Kirchberg im Kanton Bern, um bei diesem weitberühmten Landwirthe die Pläne zur Hebung des Landvolkes, wofür sein Herz erglühte, weiter zu verfolgen. Ein zündender Funke war hineingefahren in dieses Herz von staunenswerther Tiefe und Fülle und erregte hier einen Thatendurst und Thatendrang aufopferungsfähiger Liebe, wie ihn die Welt selten gesehen hat. Zeigt das ungewöhnliche menschliche Gemüth zwei entgegengesetzte Strebungen, wie der Magnet: auf der einen Seite ein Verlangen, das eigene Wohl zu fördern, auf der andern Seite den Trieb zur Hingabe an die Andern und an das Ganze, so lag bei ihm der Schwerpunkt entschieden auf der zweiten Seite. Die Allgewalt der Liebe war das Bestimmende in seinem Leben, die Mutter seiner Ideen und Bestrebungen und also auch der gesammten Erziehungsweise der Neuzeit. Nach seinem eigenen Geständniß ging er aus Bern mit vielen einzelnen großen und wichtigen An- und Aussichten über den Landbau als ein eben so großer landwirthschaftlicher Träumer fort, wie er mit vielen einzelnen großen und richtigen bürgerlichen Kenntnissen, An- und Aussichten als ein bürgerlicher Träumer gekommen war. Er kaufte sofort ein bei dem Dorfe Birr gelegenes, 100 Morgen haltendes Haideland, um eine Krapp-Pflanzung darauf anzulegen, ließ sich daselbst ein Haus bauen, gab der Besitzung den Namen „Neuhof", verheirathete sich 1767 mit Anna Schultheß, und verband, trotzdem daß das ökonomische Unternehmen gänzlich fehl schlug, 1775 mit seiner Pflanzung eine Armenanstalt, in die ihm von Zürich, Bern und Basel arme Kinder geschickt wurden, so daß er bald 50 Zöglinge hatte, die im Sommer mit Feldarbeit, im Winter mit Spinnen und anderen Handarbeiten beschäftigt wurden. Beim Unterricht, den sie bei den Handarbeiten erhielten, wurde besonderes Gewicht auf Redeübungen gelegt. — Doch auch dieses Unternehmen mißglückte bald. Die Kinder, meist Bettelkinder, waren verzärtelt und machten die maßlosesten Ansprüche, oder entliefen, sobald sie neue Kleider erhalten hatten. Pestalozzi wollte ausharren. Er

wollte „lieber den letzten Bissen mit seinen Kindern theilen", als die Anstalt aufgeben. Er lebte, „wie ein Bettler lebt, um Bettler zu lehren, wie Menschen leben." Endlich mußte dennoch die Anstalt aufgelöst werden, weil es ihr an Geld, Brot, Holz und allem Nothwendigen fehlte. „Ich war jetzt arm — sagt Pestalozzi. Es ist der Weltlauf, und es ging mir, wie es jedem, der durch seine Fehler arm wird, geht. Ein solcher Mensch verliert mit seinem Gelde gemeiniglich den Glauben und das Zutrauen zu dem, was er wirklich ist und wirklich kann. Der Glaube an die Kräfte, die ich für meine Zwecke wirklich hatte, ging jetzt mit dem Glauben an diejenigen verloren, die ich mir, in meinem Selbstbetrug irrend, anmaßte, aber wirklich nicht hatte". Aber auch seine Freunde sahen ihn als einen verlornen Mann an. „Sie liebten mich nur noch hoffnungslos. Im ganzen Umfang meiner Umgebungen ward das Wort allgemein ausgesprochen, es sei mir nicht mehr zu helfen."

Mit dem Bettelstabe in der Hand, den ihm seine aufopfernde Liebe gegeben, verlassen von seinen Freunden, verhöhnt von seinen Feinden, blieb dem wunderbaren Manne allein noch der Glaube, daß die naturgemäße Entwicklung der mannigfaltigen Anlagen der Seele allmählich eine Größe und Kraft geben könne, mit der sie sich selbst über die unabänderlichen Uebel emporzuheben vermag. Und aus diesem Glauben brach dann der entscheidende Entschluß hervor: „Ich will Schulmeister werden!" So spricht er noch später von dieser That: „Wenn es dem so allgemein und allewege für unbrauchbar erklärten, schon längst zum armen Müdling versunkenen Mann nicht endlich noch gelungen wäre, Schulmeister werden zu können, so wäre meine Theorie über die Versunkenheit des Volkes, wie die Gluth eines brennenden Gebirges, die nicht zum Ausbruch zu gelangen vermag, in meinen eigenen Eingeweiden wieder erloschen, und ich wäre wie ein träumender Thor, über den kein milderndes Urtheil statt hat, von den Guten nur mißkannt, von den Bösen nur verachtet, in's Grab gesunken, und mein einziges Verdienst, mein Wille, mein unaufhaltsamer, nie gehemmter Wille für das Heil des Volkes, die Anstrengungen meiner Tage, die Aufopferung meines Lebens und der Mord meiner selbst wäre heute dem Gespött der Buben preisgegeben, ohne daß ich einen Freund hätte, der es wagen dürfte, meinem verhöhnten Schatten Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Ich wäre verzweifelnd über das Elend des Volkes in's Grab gesunken, und hätte in diesem Versinken einzig mir selbst nur noch die traurige Kraft erhalten, mich wegen meines Schicksals anklagen zu müssen. Ich hätte das Ziel meines Lebens selber vernichtet. Ich verfehlte es sieben und siebenmal. Es ist Gott, der es mir wiedergegeben. Ja, Herr! ich bin

nicht werth der Barmherzigkeit und Treue, die du mir erwiesen. Du, du allein hast dich des zertretenen Wurmes noch erbarmt; du allein hast das zerknickte Rohr nicht zerbrochen; du allein hast den glimmenden Docht nicht ausgelöscht, und dein Angesicht nicht bis an meinen Tod von dem Opfer weggewandt, das ich von Kindesbeinen an den Verlassenen im Lande habe bringen wollen.

In den dunkelsten Tagen der Noth, wo Pestalozzi von seinen Freunden — eine Zeit lang selbst von Lavater — verläugnet ward, wo er in der zerrütteten Einbildungskraft und dem mißgestimmten Herzen selbst zu seinem treuen Weibe äußern konnte, daß nichts daran gelegen sei, wenn er untergehe: da konnte ihn nur eben dieses Weib mit der aufopfernden Treue und mit ihrem mahnenden Worte aufhelfen: „O Pestalozzi, wenn der Mensch einmal dahin kommt, das Wort der Verzweiflung auszusprechen, so helf' ihm dann Gott; er kann sich selbst nicht mehr helfen;" — da reichte ihm Ein Mann noch den Rettungsbalken, der den Schiffbrüchigen oben hielt: der edle Iselin. Auf der Reise zu diesem Manne nahm er, ohne Geld in der Tasche, beim Anblick eines Bettlers im elendesten Zustande die silbernen Schnallen von seinen staubigen Schuhen und gab sie dem Jammerbilde, band sich die Schuhe mit Stroh zusammen und kam so in Iselin's Haus, um daselbst auszuruhen, weil hier sein Werk nicht nach dem äußeren Erfolge, sondern nach des Ringenden Arbeit und Muth, nach der Anspannung seiner Kräfte und nach der Ueberwindung seiner selbst beurtheilt ward. Iselin trat laut für Pestalozzi auf und zeigte den schnöden Tadlern, die Pestalozzi's Werk verdammten, daß muthvolle Anstrengung, welche aus gesunden Grundsätzen hervorgegangen und in Gott, d. h. in der Liebe gethan ist, auch wenn sie nicht sogleich zum Ziele führe, doch nie für immer verloren sein könne. Und so konnte denn Pestalozzi, als Iselin 1782 starb, ihm in's Grab nachrufen: Du lehrtest mich, mein Iselin, auch im Zurücktreten gewinnen, was gewiß eine größere Gabe ist, als im Vorschreiten erobern! Du lehrtest mich, unter Ruinen, unter denen ich blos weinte, nach Schätzen nachgraben, die mich jetzt erquicken und trösten! Du lehrtest mich meinem Zutrauen zu den Menschen Grenzen setzen! Du lehrtest mich, daß der Mensch in kleinen Kreisen sich bilden und als Hausvater vervollkommnen soll, ehe er weiter schreite und für die Welt mehreres zu thun auch nur wünschen dürfe. Im Kreise der Deinigen lernte ich die Weisheit des Lebens, die keine Worte mich lehrten! Wer dich hier sah und nicht fühlte, daß Weib und Kind den Menschen am vorzüglichsten zu wahrer, beglückender Weisheit emporheben, der wird nicht weise und glücklich werden! Und nach langen ausgeharrten

verzweiflungsvollen Jahren erschienen mir endlich die Stunden der Ruhe. Da fand mein Weib wieder ihren Mann und mein Kind wieder seinen Vater, und ich war gerettet! —

Die äußere, sorgenschwere Zeit hatte zugleich eine große, inhaltsschwere Frucht gezeitigt. Diese Frucht offenbarte sich in den 1780 herausgegebenen aphoristischen „Abendstunden eines Einsiedler", — dem Programm und dem Schlüssel von Pestalozzi's pädagogischem Wirken — Goldkörner in silbernen Schalen. „Der Mensch, so wie er auf dem Throne und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist, der Mensch in seinem Wesen, was ist er? Warum sagen's die Weisen uns nicht? Warum nehmen's die erhabenen Geister nicht wahr, was ihr Geschlecht sei? Braucht auch ein Bauer seinen Ochsen und lernt ihn nicht kennen? Forschet ein Hirt nicht nach der Natur seiner Schafe? Warum forschet der Mensch nicht nach den Bedürfnissen seiner Natur, daß er darauf baue den Genuß und den Segen seines Lebens? Warum sucht er nicht Wahrheit, die ihn in seinem Innersten befriedigt, die seine Kräfte entwickelt, seine Tage erheitert und seine Jahre beseligt?" — „Befriedigung unseres Wesens in seinem Innersten, reine Kraft unserer Natur, der Segen unseres Daseins, du bist kein Traum. Dich zu suchen und nach dir zu forschen ist Ziel und Bestimmung der Menschheit." „Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls. Im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfniß der Menschheit." „Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, du bist das Buch der Natur. In dir liegt die Kraft und die Ordnung dieser weisen Führerin; und jede Schulbildung, die nicht auf Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre." „Alle Menschheit ist in ihrem Wesen gleich, und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Darum wird die Wahrheit, die rein aus dem Innersten unseres Wesens geschöpft ist, allgemeine Menschenwahrheit sein, sie wird Vereinigungswahrheit zwischen den Streitenden, die bei Tausenden ob ihrer Hülle sich zanken werden. Mensch du selbst, das innere Gefühl deiner Kräfte ist der Vorwurf der bildenden Natur. Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen. Uebung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein. Wer nicht Mensch ist, in seinen innern Kräften

ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Lage, die keine äußere Höhe entschuldigt." „Die Natur enthüllet alle Kräfte der Menschheit durch Uebung, und ihr Wachsthum gründet sich auf Gebrauch. Ordnung der Natur in der Bildung der Menschheit ist die Kraft der Anwendung und Ausübung seiner Erkenntnisse, seiner Gaben und seiner Anlagen." „Mensch, Vater deiner Kinder, dränge die Kraft ihres Geistes nicht in ferne Weiten, ehe er durch nahe Uebung Stärke erlangt hat, und fürchte dich vor Härte und Anstrengung. Wenn die Menschen dem Gange dieser Ordnung voreilen, so verstören sie in sich selbst ihre innere Kraft, und lösen die Ruhe und das Gleichgewicht ihres Wesens in ihrem Innersten auf. Sie thun dieses, wenn sie eher, als sie durch die Realkenntniß wirklicher Gegenstände ihren Geist zur Wahrheit und Weisheit lenksam gebildet haben, sich in das tausendfache Gewirr von Wortlehren und Meinungen hineinwagen, und Schall und Rede und Worte anstatt Wahrheit aus Realgegenständen zur Grundlage ihrer Geistesrichtung und zur ersten Bildung ihrer Kräfte machen. Die künstliche Bahn der Schule, die allenthalben die Ordnung der Worte der freien wartenden langsamen Natur vordrängt, bildet den Menschen zum künstlichen Schimmer, der den Mangel innerer Naturkraft bedeckt, und Zeiten wie unser Jahrhundert befriedigt." „Auch erzwungene und steife Ordnungsfolge ist nicht in der Lehrart der Natur. Die Kraft der Natur, obwohl sie unwidersprechlich hinführt zur Wahrheit, hat keine Steifigkeit in ihrer Führung; alle Gegenstände der Natur wallen in erquickender Freiheit, nirgends ist ein Schatten einer zudringlichen Ordnungsfolge. Der Mensch verliert das Gleichgewicht seiner Stärke, die Kraft der Weisheit, wie sein Geist für einen Gegenstand zu einseitig und zu gewaltsam hingelenkt ist. Darum ist die Lehrart der Natur nicht gewaltsam. Aber in ihrer Bildung ist Festigkeit, und in ihrer Ordnung haushälterische Genauheit." „Bildung der Menschen zur Wahrheit, du bist Bildung ihres Wesens und ihrer Natur zu beruhigender Weisheit. Reiner Wahrheitssinn bildet sich in engen Kreisen, und reine Menschenweisheit ruhet auf dem festen Grunde der Kenntniß seiner nähesten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nähesten Angelegenheiten. Diese Menschenweisheit, die sich durch die Bedürfnisse unserer Lagen enthüllet, stärkt und bildet unsere Wirkungskraft und die Geistesrichtung, die sie hervorbringt, ist einfach und fest hinsehend, sie ist von der ganzen Kraft der in ihren Realverbindungen feststehenden Naturlagen der Gegenstände gebildet, und daher zu jeder Seite der Wahrheit lenksam. Kraft und Gefühl und sichere Anwendung ist ihr

Ausdruck." „Alle Menschenweisheit beruht auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgsamen Herzens und aller Menschensegen auf diesem Sinne der Einfalt und Unschuld. Der Mensch muß zu innerer Ruhe gebildet werden. Genügsamkeit mit seiner Lage, und mit ihm erreichbaren Genießungen, Duldung, Achtung und Glauben an die Liebe des Vaters bei jeder Hemmung, das ist Bildung zur Menschenweisheit." „Vaterhaus ist die Quelle aller reinen Naturbildung der Menschheit. Vaterhaus, du Schule der Sitten und des Staats. Aber auch dein Haus, Mensch, und sein weisester Genuß beruhigt dich nicht immer. Gott, als Vater deines Hauses, als Quell deines Segens — Gott als dein Vater: in diesem Glauben findest du Ruhe und Kraft und Weisheit, die keine Gewalt, kein Grab in dir erschüttert. Der Glaube an Gott ist vertrauender Kindersinn der Menschheit gegen den Vatersinn der Menschheit. Der Glaube an Gott ist die Quelle der Ruhe des Lebens — die Ruhe des Lebens ist die Quelle innerer Ordnung — die innere Ordnung die Quelle der unverwirrten Anwendung unserer Kräfte; die Ordnung in der Anwendung unserer Kräfte wird wiederum Quelle ihres Wachsthums und ihrer Bildung zur Weisheit, — Weisheit ist Quell alles Menschensegens. So ist der Glaube an Gott die Quelle aller Weisheit und alles Segens, und Bahn der Natur zur reinen Bildung der Menschheit. Glaube an Gott, du bist der Menschheit in ihrem Wesen eingegraben, wie der Sinn vom Guten und Bösen, wie das unauslöschliche Gefühl von Recht und Unrecht, so unwandelbar fest liegst du als Grundlage der Menschenbildung im Innern unserer Natur." „Ich baue alle Freiheit auf Gerechtigkeit. So wie alle Gerechtigkeit auf Liebe ruhet, so ruhet auch Freiheit darauf. Reiner Kindersinn ist die wahre Quelle der Freiheit, die auf Gerechtigkeit ruhet; und die Quelle der Gerechtigkeit und alles Weltsegens, die Quelle der Liebe und des Brudersinns der Menschheit, diese beruht auf dem großen Gedanken der Religion, daß wir Kinder Gottes sind, und daß der Glaube an diese Wahrheit der sichere Grund alles Weltsegens sei."

Das — die ersten großartigen Risse des kühnen Baues, den Pestalozzi entwarf, und für dessen Ausführung er sein Leben opferte. Familienerziehung, Liebe, als die Sonne des Hauses, als die unerläßliche Bedingung alles erziehlichen Erfolgs, Realkenntnisse und ausgebildete Tüchtigkeit im Leben, nicht leerer Wortkram ohne sachliche Einsicht, reiner Kindersinn und dann der Glaube an Gott als das alldurchdringende Ferment des Menschenlebens, als A und O auch in der Erziehung: das sind die Grundlinien, nach denen der geniale Baumeister sein christlich-humanistisches Gebäude der Menschenerziehung aufführt.

Ein Jahr nach Erscheinen der „Abendstunden", im Jahre 1781, trat Pestalozzi auf Anregung Füßli's mit einem Werke vor das deutsche Volk, das voll tiefen Gefühls und edler Begeisterung für Menschenwohl von den Gebildeten der Nation gerechte Würdigung erhielt, einen Triumphzug durch Europa machte und zur Folge hatte, daß selbst in Dänemark nach dem Vorgange der Gräfin Schimmelmann von mehreren Adeligen Einrichtungen für eine bessere Volkserziehung nach Pestalozzi's Ideen getroffen wurden. Die ökonomische Gesellschaft in Bern sandte für das Werk an Pestalozzi ein Dankschreiben mit der großen goldenen Medaille; Karl von Bonstetten lud Pestalozzi auf seine Güter in der welschen Schweiz ein. Der österreichische Finanzminister, Graf Zinsendorf, machte Pestalozzi Anerbietungen, in seiner Nähe zu verweilen. Der Großherzog von Toscana wollte ihm eine Anstellung verleihen, was allein dadurch vereitelt ward, daß dieser den deutschen Kaiserthron bestieg. „Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk." Das war das Werk, das so große Epoche machte, von Pestalozzi in wenigen Wochen geschaffen, „ohne daß ich eigentlich wußte, wie ich dazu gekommen" — sagt er. „Ich fühlte seinen Werth, aber doch nur wie ein Mensch, der im Schlafe den Werth eines Glückes fühlt." Der Zweck des Buches war — wie Pestalozzi in der Vorrede zur 2. Auflage sagt — eine von der wahren Lage des Volks und seinen natürlichen Verhältnissen ausgehende bessere Volksbildung zu bewirken. Dictirt ist das Werk von einer Liebe zum Volk, wie es nur von Wenigen geliebt ist. „Ich sah das Elend des Volkes", spricht er; und Lienhard und Gertrud waren die Seufzer über dieses Elend. „Ich wollte durch mein Leben nichts, als das Heil des Volkes, das ich liebe und es elend fühle, wie es Wenige elend fühlen, indem ich sein Leiden mit ihm trug, wie es Wenige mit ihm getragen haben": Lienhard und Gertrud sind der sprechendste Beweis für dieses Wollen. Das Buch „war mein erstes Wort an das Herz der Armen und Verlassenen im Land. Es war mein erstes Wort an das Herz derer, die für den Armen und Verlassenen im Land an Gottes Statt stehen. Es war mein erstes Wort an die Mütter des Landes und an das Herz, das ihnen Gott gab, den Ihrigen zu sein, was kein Mensch auf Erden an ihrer Statt sein kann." Pestalozzi geht darin, gleich Rousseau, von dem Gedanken aus, daß die Erziehung des Kindes vom ersten Lebensaugenblick an begonnen werden muß. „Schon bei der Wiege des unmündigen Kindes — ruft er aus — muß man anfangen, die Führung unseres Geschlechtes der blinden, spielenden Natur aus den Händen zu reißen, um sie in die Hand der besseren Kraft zu legen, die aus der Erfahrung von Jahrtausenden über

das Wesen ihrer ewigen Gesetze abstrahiren gelehrt hat." „Das Bedürfniß der Vorbereitung aller Resultate der Elementarbildung von der Wiege an ist im ganzen Umfang ihrer Mittel allgemein. Ohne seine Befriedigung mangelt der Idee der Elementarbildung der naturgemäße Anfangspunkt des soliden Einflusses auf das Wachsthum aller unserer Kräfte und mit ihm auf die Sicherstellung des innigen Zusammenhanges derselben unter einander; und da der Gang der Natur, in dessen Fußtapfen der Gang der Kunst ihr nachhelfend eintreten soll, den Anfangspunkt der soliden Entfaltungsmittel in der Einheit der Menschennatur besitzt und durch ihn allgemein, von der Wiege an, auf die Vereinigung und den Zusammenhang der Resultate aller Bildungsmittel unseres Geschlechts einwirkt, so ist offenbar, daß die Kunst, ebenso von der Wiege an, den Anfangspunkt aller ihrer Mittel in der Einheit der Menschennatur suchen und durch sie die Harmonie ihrer Resultate und ihre Uebereinstimmung mit dem Gang der Natur zu erzielen trachten muß." An wen konnte sich Pestalozzi, um nicht durch Mißlingen der ersten Erziehung das bestimmteste Mißlingen aller weiteren Bildung vorauszusehen, anders wenden, als an die Mutter, der das Kind in den ersten Lebensjahren fast noch ganz allein gehört? „Ich will die Bildung des Volks in die Hand der Mütter legen", das ist der Grundton, der durch das Thema durchklingt. Gertrud, die Frau des gutmüthigen aber schwachen Lienhard, soll hier das Muster der Mütter sein. Wie sie ihre Haushaltung führt, ihre Kinder erzieht und unterrichtet, — das ist Pestalozzi's Ideal. Gertrud belebt, indem sie sich dem von Gott zwischen dem Säuglinge und ihr gestifteten Naturverhältnisse hingiebt, die Grundlagen der Religion, Ehrfurcht, Liebe und Vertrauen in ihrem Kinde. Sie küßt das Herz ihres Säuglings auf, indem sie ihn liebevoll versorgt und erfreut; — sie weiß dann das heranwachsende Kind an sich, an das Haus, an die Menschheit zu knüpfen und mit der Menschenliebe die Gottliebe zu entzünden; sie lehrt ihm die Elemente des Wissens, die Form und Zahl der Gegenstände kennen und versucht mit ihm die Anfänge des Thuns; so voll mütterlicher Erfahrenheit, daß sie selbst bei Einrichtung der Dorfschule zu Rathe gezogen wird; — daneben im Hause wirkend und schaffend, der Sonne gleich, vom Morgen bis zum Abend, unbemerkt und geräuschlos, Tag für Tag, mit Festigkeit des Willens, mit Reinheit des Herzens. Wenn das Haus nicht ein heiliger Tempel Gottes ist, wenn die Mutter nicht Herz und Kopf des Kindes naturgemäß belebt, dann ist jede weitere durchgreifende Reform der socialen Zustände unmöglich: das ist Pestalozzi's Glaube, der sich als Grundgedanke durch „Lienhard und Gertrud" hindurchzieht.

Dieser Grundgedanke ward jedoch von vielen Lesern von Lienhard und Gertrud wenig beachtet. In einigen anmaßlichen Kreisen von Pestalozzi's näherer Umgebung sah man, in Folge des Buches, die Quelle des Volksverderbens auf dem Lande einseitig und ausschließlich in den Dorfvorgesetzten. Solcher verkehrten Auffassung suchte Pestalozzi durch sein im Winter 1781—1782 geschriebenes Volksbuch „Christoph und Else" entgegenzutreten. Christoph, ein braver Hausvater und einer der ersten Bauern im Dorfe, hatte das Buch „Lienhard und Gertrud" in die Hände bekommen und nachdem er's gelesen und auf das Gesimse neben Bibel und Gesangbuch und neben die Schriften von Iselin gestellt, nahm er sich vor, dasselbe mit seinen Hausgenossen in einigen Winterabenden zu wiederholen. Seine Frau Else, sein Hausknecht Jost, seine Kinder und Mägde waren allemal in diesen Abendstunden bei einer ländlichen Arbeit in der Wohnstube, und jedermann sagte unverholen alles, wozu ihn das Buch veranlaßte und was er dabei dachte oder empfand. „Leser — so führt Pestalozzi sein Buch ein — dieses Buch, das du in die Hand nimmst, ist der Versuch eines Lehrbuches zum Gebrauche in der allgemeinen Realschule der Menschheit, ihrer Wohnstube. Das ganze ist Stück für Stück von Lienhard und Gertrud gegründet. Der Zweck und die Bestimmung aller aufgeführten Personen ist jetzt nur Lehre und Unterricht, und diesem Unterricht ist alles, sogar das Costüm der Personen, in diesem Buche aufgeopfert. Wenn der Vorschritt der Sachkenntnisse der mehrern Stände durch meinen Versuch befördert wird, so wünsche ich nicht Mehrers." Das Werk kam jedoch — wie Pestalozzi in der Vorrede zur zweiten Auflage desselben 1824 sagt — gar nicht in die Hände des Volkes. „Der Geist, der im Zeitpunkte, in dem es geschrieben worden, in Rücksicht auf die Pädagogik und den ganzen Umfang ihrer Mittel, vorzüglich in meinen nächsten Umgebungen herrschte, war dem Sinne desselben zu sehr entgegen. Man steigerte die Mittel des unnützen Wissens und vermehrte die Lehr- und Schulbücher, die mit dergleichen Schulkenntnissen angefüllt waren, in's Unendliche. Mein Buch lehrte das Volk nichts dergleichen; es regte nur das in ihm an und belebte nur das in ihm, was es vorher schon selbst wußte, was es sich selbst sagte und was also schon im Voraus in ihm selbst lag. Ich suchte die Erweiterung der menschlichen Kenntnisse beim Volk durch die Erweiterung der richtigen Kenntniß seiner selbst und seiner Verhältnisse solid zu begründen." — Das Buch hatte also nicht den von Pestalozzi gehegten Erfolg. Es mißfiel und blieb dem Volke fremd. Und allerdings war auch neben einzelnem trefflich Gelungenen der Grundton verfehlt: die lebendige Handlung mangelte, die langen Gespräche ermüdeten;

die Vornehmen und Hochgestellten aber fühlten sich beleidigt, als Pestalozzi zeigte, daß es keine Hummels auf dem Dorfe geben könne, wenn sie nicht in den höheren Ständen, Stellen und Kreisen der Städte ihre Vorbilder hätten.

1798 erschienen als weiteres großes Werk Pestalozzi's die „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" — eine Schrift, zu deren Erzeugung die Bekanntschaft mit Fichte und dessen Vorträge (im Winter 1793—1794) in Lavater's Hause nicht wenig beigetragen hatten. Von Rousseau'schem Gefühlsfanatismus getragen und von Fichte'schem Idealismus begeistert, sucht Pestalozzi darin die kräftigen Naturgefühle seines Herzens mit seinen Vorstellungen von bürgerlichem Recht und von Sittlichkeit in Einklang zu bringen und die Stelle zu bezeichnen, welche einer wohlgeordneten Erziehung im Ganzen des Volks- und Staatslebens überhaupt gebührt. Er fragt sich selbst: Was bin ich und was ist das Menschengeschlecht? Was hat der Gang meines Lebens aus mir gemacht, und was hat der Gang des Lebens aus dem Menschengeschlechte gemacht? Von welchen Grundlagen geht mein eigenes Thun und Lassen aus und von welchen Grundlagen geht das Thun und Lassen des Menschengeschlechts aus? — Der Mensch kommt durch die Unbehülflichkeit seines sinnlichen Zustandes allmählich zu Einsichten. Seine Einsichten führen ihn zum Erwerbe, der Erwerb zum Besitzstande, der Besitzstand zum gesellschaftlichen Zustande, der gesellschaftliche Zustand zu Macht und Ehre, beide zur Unterwerfung und Beherrschung, diese zum Adel, zum Dienststande, zur Krone. Alle diese Verhältnisse rufen einen gesetzlichen Rechtszustand herbei; das gesetzliche Recht führt zur Freiheit; der Mangel desselben führt mit willkürlicher Gewalt Tyrannei und Sklaverei, einen Zustand gesellschaftlichen Unrechts herbei. Wir finden aber in uns selbst ein natürliches Wohlwollen, mit dem sich die Religion verkettet, deren Wesen der göttliche Funke meiner Natur und meiner Kraft ist. — Auf diesen Grundlagen stellt sich Pestalozzi die Welt der Menschen und damit Wahrheit und Recht auf drei verschiedene Arten vor: als den ursprünglichen, instinctartigen Naturzustand, — als den gesellschaftlichen, — und als den sittlichen. Der Naturzustand ist ihm der höchste Grad thierischer Unverdorbenheit. „Der Mensch in diesem Zustande ist ein reines Kind seines Instincts, der ihn einfach und harmlos zu jedem Sinnengenuß hinführt. Wie das Kind, das eben geboren wird, so ist der Mensch, wie er aus der Natur kommt, ganz Unschuld. Sie war bei ihm wie beim Kinde in dem Augenblicke da, da es ganz ohne Kunde des Uebels lebte; sowie sie da war, ging sie vorüber; mit der Erkenntniß

des ersten Irrthums, der ersten Täuschung. war der Punkt schon überschritten, von dem die Unverdorbenheit seiner Natur eigentlich ausgeht. Von diesem Augenblick an entfernt sich der Mensch, wie das Kind, mit jedem Irrthum, mit jeder Täuschung, immer weiter von diesem Punkte bis in's Unendliche." Also: der wahre Naturzustand ist sinnliche Unverdorbenheit: der Mensch ist ein reines Kind seines unmittelbaren Sinnes und des Triebes zur Selbsterhaltung. Harmlos wird er von Genuß zu Genuß geführt, bis das unmittelbar sichere Naturgefühl in ihm unsicher wird und das Gefühl der Selbstsucht, wie das natürliche Gefühl des Wohlwollens für Andere, sich abschwächt. — Der gesellschaftliche Zustand besteht wesentlich in Einschränkungen des Naturzustandes. Einfacher Genuß ist das Theil des Naturzustandes; Hoffen und Harren ist das Theil des gesellschaftlichen Lebens, denn die ganze Stellung des gesellschaftlichen Lebens ruhet auf Vorstellungen von Sachen, die im Grunde eigentlich nicht da sind, — sie ist Repräsentation. Eigenthum, Erwerb, Beruf, Obrigkeit, Gesetze sind die künstlichen Mittel, um beim Mangel sinnlicher Freiheit unsere sinnliche Natur dennoch zu befriedigen: sie bezwecken unsere Erhaltung, unsern Schutz. Eigenthum ist Repräsentation meiner Naturkraft zu meiner Erhaltung, Gesetz, Obrigkeit, Repräsentation meiner Naturkraft zu meiner Beschützung. Im gesellschaftlichen Leben ist der Mensch gezwungen, das Glied am Leibe und die Kraft der Seele, auf die ihm sein Brot und sein Haarpuder angewiesen sind, vorzugsweise und zum Nachtheil aller seiner übrigen Glieder und Kräfte zu gebrauchen. Es wird gesucht, welche Menschen als vorzüglich gute Ohren, als vorzüglich gute Mundstücke, als vorzüglich gute Schreibmaschinen, als vorzüglich gute Blasbälge 2c. zu gebrauchen sind. Dadurch werden die inneren Naturkräfte unseres Geschlechtes verstümmelt und daraus entspringen die besonderen Gefühle des esprit du corqs in allen Verhältnissen: die Patriziergefühle, die Adeligengefühle, die Rathsmännergefühle 2c. — Aber im Innersten unserer Natur ist eine andere Kraft thätig, die weder aus der sinnlichen, noch aus der gesellschaftlichen Natur, sondern aus dem uns wesentlich innewohnenden sittlichen Gefühl entspringt: „Als sittliches Wesen fühle ich eine Kraft in mir, die ist, weil ich bin, und ich bin, weil sie ist. Ich vervollkommene mich selbst, wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will. So entsteht mit einer anderen Art, alle Dinge dieser Art anzusehen, auch der reine Wille zur Veredelung, durch welche ich mich nicht mehr blos als Wesen der Natur, noch als Werk meines Geschlechts, oder der Menschenwelt, sondern als Werk meiner selbst fühle. Dadurch bin ich sittliche Kraft, Tugend. Nur auf diesem

Wege, durch Unterjochung meiner Selbstsucht, durch Selbstverleugnung 2c. vermag ich den inneren Einklang mit mir selbst herzustellen. Die Sittlichkeit ist ganz individuell, sie besteht nicht unter zweien. Kein Mensch kann für mich fühlen, ich bin; kein Mensch kann für mich fühlen, ich bin sittlich. Rein sittlich sind für mich nur diejenigen Beweggründe zur Pflicht, die meiner Individualität ganz eigen sind." Als sittliches Wesen, als mein eigenes Werk, kann ich durch mein Wissen mich veredeln und mein Geschlecht beglücken; hingegen das Wissen als Werk des Geschlechts — „beides, das unnatürliche Treiben unseres Wissens, durch Akademien, Hörsäle und Schulstuben, deren Einfluß mit den Bedürfnissen der Wohnstube und dem Zustande des Haussegens eines jeden im Mißverhältniß und selber im Widerspruch steht, und hinwieder das unnatürliche Hemmen der Ausbreitung des Segens guter Wahrheits- und Rechtskenntnisse durch Regierungsmaßregeln und Machtsprüche, die keine Rücksicht auf die Fundamente des Haussegens im Volk und seines Wohnstubentheils nehmen, beides, dieses unnatürliche Betreiben des Unnütz- und Vielwissens und dieses unnatürliche Hemmen des Gut- und Nothwissens macht das Wissen des Volkes im alternden Welttheil bald zum eiteln Luftgebild der Traumsucht unserer kranken Einbildungskraft, bald zum stinkenden Sumpf, worin wir in unserm kranken Thiersinn versunken." Eben so ist die Religion nur „als Werk meiner selbst Wahrheit." „Als Werk meines Geschlechts ist sie wilde Natur im unnatürlichen Treibhaus zur Kunst, mit dem Zwang der Macht und der Kraft der Heuchelei in ihrer Hand." „Als Werk meiner selbst, in sittlicher Kraft gegründet, ist Religion nicht mehr blos Naturreligion, Aberglaube und Eifergeist, sondern eine Wahrheit." „Für jeden Staat und für jedes Volk ist diejenige Religionsform die beste, die mit dem Grade der Cultur, auf dem dieser Staat und dieses Volk steht, in Uebereinstimmung, dennoch auch durch die Sinnlichkeit ihrer äußern Erscheinung kraftvoll dahin wirkt, den Geist der Individuen in allen Ständen herrschen zu machen über das Fleisch. Das Christenthum ist ganz Sittlichkeit; darum auch ganz die Sache der Individualität des einzelnen Menschen. Wenn es eine Staatsreligion oder ein Staatsmittel zu irgend einem Gewaltzweck wäre, so müßte es in Eiferglauben ausarten und blind werden gegen alles Unrecht des Staates und gegen allen Betrug derer, die es für ihren Vortheil achten, die bürgerlichen und religiösen Irrthümer bis in alle Ewigkeit aufrecht zu erhalten." — — Was bin ich somit als Werk der Natur? Ein reiner, aber roher und harter Marmor, tief in den

Felsen meiner Thierart eingeschichtet, aber dennoch mit einer Kraft begabt, als Glied des Geschlechts und als Einzelwesen mich von meinem Felsen loszumachen und in doppelter Weise, einerseits von meinem Geschlecht, andererseits von mir selbst bearbeitet zu werden. — Was bin ich als Werk meines Geschlechts? Ist es wahr, daß der gesellschaftliche Zustand ganz auf der Verstümmelung meiner ursprünglichen sinnlichen Natur ruhet und daß mir in diesem Zustande sowohl die Einheit meiner ursprünglichen Naturkraft, als auch die Kraft meiner sittlichen Veredelung gleich sehr mangelt? Daß ich in diesem Zustande meine Menschlichkeit bald meinem Schurzfell, bald meiner Nadel, bald meiner Hautfarbe, bald meiner Kutte, bald meiner Krone aufopfere und aufopfern müsse? Es ist wahr, und ich kann hier im Lehrlingszustande nicht stehen bleiben, so wenig als im Kinderzustande. — Was bin ich endlich als Werk meiner selbst? Ich muß mich als Werk meiner selbst durch mich selbst zu jeder Vollkommenheit erheben, deren meine Natur fähig ist. In den Bau der Welt taugt nur der bearbeitete Stein. Die Sittlichkeit ist beim Einzelnen innigst mit seiner sinnlichen Natur und seinen gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden; in ihrem Wesen aber ruht sie ganz auf der Freiheit meines Willens, d. h. auf derjenigen Beschaffenheit meiner selbst, wonach ich mich in mir selbst unabhängig von meiner sinnlichen Begehrlichkeit fühle, und im Stande bin, mich ausschließend der Vollendung meiner selbst zu widmen und in mir selbst die Widersprüche auszugleichen, die in meiner Natur zu liegen scheinen."

Das waren die geistigen Eroberungen Pestalozzi's bis zu seinem Auftreten in Stanz. Sein Freund und Gesinnungsgenosse, einer der fünf Directoren der schweizer Republik, Legrand, forderte ihn, den Hin- und Hergeworfenen, 1798 auf, in dem Ursuliner-Kloster zu Stanz, das so verwüstet war, daß vater- und mutterlose Waisen in Heerden ohne Obdach und Brot herumirrten, die Unglücklichen zu sammeln. Pestalozzi ging. „Ich wäre — spricht er — in die hintersten Klüfte der Berge gegangen, um mich meinem Ziele zu nähern, und näherte mich ihm wirklich; aber denke dir meine Lage — ich einzig; gänzlich von allen Hülfsmitteln der Erziehung entblößt; ich einzig — Oberaufseher, Zahlmeister, Hausknecht, und fast Dienstmagd, in einem ungebauten Hause, unter Unkunde, Krankheiten und Neuheiten von aller Art. Die Kinder stiegen allmählich auf achtzig, alle von ungleichem Alter, einige von vieler Anmaßung, andere aus dem offenen Bettel; alle, wenige ausgenommen, ganz unwissend. Ich stand in ihrer Mitte, sprach ihnen Töne vor, machte sie selbige nachsprechen: wer es sah, staunte über die Wirkung. Es war eigentlich das Pulsgreifen der Kunst, die ich suchte, — ein

ungeheurer Griff — ein Sehender hätte ihn gewiß nicht gewagt; ich war zum Glück blind, sonst hätte ich ihn auch nicht gewagt. Ich wußte bestimmt nicht, was ich that, aber ich wußte, was ich wollte, und das war: Tod oder Durchsetzung meines Zwecks." Es galt zunächst, Zucht in die große verwahrloste Schaar zu bringen, welche den einen Mann umgab, denn dieser Mann beabsichtigte trotz der unsäglichen Schwierigkeiten, welche ihm entgegentraten, nicht Geringeres, als durch einen Versuch zu beweisen, „daß die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müssen nachgeahmt werden, und daß die letztere nur durch die Nachahmung der ersteren für das Menschengeschlecht einen Werth hat." Und in der That fehlte hier in Stanz die Sonne des Hauses, die Liebe, nicht; denn sie, das Ewigweibliche, welches uns alle hinanzieht, brannte in dem Mittelpunkte des Kreises mit seltener Gluth, und er war im Vollgefühl derselben fest überzeugt, sein Herz „werde den Zustand der Kinder so schnell ändern, als die Frühlingssonne den erstarrten Boden des Winters". Getrieben durch diese Ueberzeugung suchte er zunächst die Herzen der Seinigen zu erobern. Liebe erweckt Liebe, selbstlose Hingabe Vertrauen. Darum war er vom Morgen bis zum Abend in der Mitte seiner Pfleglinge. „Jede Hülfe, jede Handlung in der Noth, jede Lehre, die sie erhielten, ging unmittelbar von mir aus. Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Auge ruhte auf ihrem Auge. Meine Thränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige. Ihre Suppe war die meinige, ihr Trank der meinige. Ich hatte nichts, keine Haushaltung, keine Freunde, keine Dienste um mich, ich hatte nur sie. Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte, waren sie krank, ich stand an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte. Ich war am Abend der Letzte, der in's Bett ging, und am Morgen der Erste, der aufstand. Ich betete und lehrte noch im Bette mit ihnen, bis sie einschliefen." Und als durch solche Aufopferungsfähigkeit die jungen Herzen gewonnen waren, suchte er die edeln Keime dieser Herzen zu wecken und die eingewurzelten Rohheiten und verkehrten Neigungen mit Energie auszurotten. Im Interesse dieser negativen Arbeit scheute er die körperliche Züchtigung nicht. „Der pädagogische Grundsatz", so gesteht er, „mit bloßen Worten sich des Geistes und Herzens einer Schaar Kinder zu bemächtigen und so den Eindruck körperlicher Strafen nicht zu bedürfen, ist freilich ausführbar bei glücklichen Kindern und in glücklichen Lagen; allein im Gemisch meiner unglücklichen Bettelkinder, bei ihrem Alter, bei ihren eingewurzelten Gewohnheiten, und bei dem Bedürfniß, durch einfache Mittel sicher und schnell auf alle zu wirken, bei allen zu einem Ziele zu kommen, war der Eindruck

körperlicher Strafen wesentlich, und die Sorge, dadurch das Vertrauen der Kinder zu verlieren, ist ganz unrichtig. Es sind nicht einzelne seltene Handlungen, welche die Gemüthsstimmung und Denkweise der Kinder bestimmen, es ist die Masse der täglich und stündlich wiederholten und vor ihren Augen stehenden Wahrheit deiner Gemüthsbeschaffenheit und des Grades deiner Neigung und Abneigung gegen sie selber, was ihre Gefühle gegen dich entscheidend bestimmt, und so, wie dieses geschehen, wird jeder Eindruck der einzelnen Handlungen durch das feste Dasein dieser allgemeinen Herzensstimmung der Kinder bestimmt." — Bei der positiven Arbeit, der Erweckung und Belebung der Sittlichkeit in den Zöglingen knüpfte er überall an das Leben selbst und die Erfahrungen, welche innerhalb des Kreises gemacht wurden, an, und gab so seinen Lehren einen anschaulichen Hintergrund, wodurch sie lebendig, eindringlich und haftend wurden. Er fand dabei, daß die Elementarbildung im Sittlichen auf drei Gesichtspunkten beruhe: „der Erzielung einer sittlichen Gemüthsbildung durch reine Gefühle; sittlicher Uebungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist; und endlich der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Dasein und seine Umgebungen steht." — Wie er das erziehliche Leben in seiner Pflanzstätte zu einem Muster und Vorbild für das Familienleben zu erheben trachtete, so suchte er auch den Unterricht derartig zu vereinfachen, daß er im Elternhause selbst ertheilt und auf eine genügende Weise gehandhabt werden könne. Denn die Hebung des Familienlebens und die Ausrüstung desselben mit den einfachsten, aber zweckentsprechenden Mitteln des Unterrichts erschien ihm als der eigentliche Hebel für die Befreiung des Volks aus physischer und geistiger Noth. „Mein Zweck war", sagt er, „die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein könnte, seine Kinder zu lehren, und die Schule nach und nach für die Erlernung der ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen. Wie die Mutter die erste Nährerin des Physischen ihrer Kinder ist, so soll sie auch von Gotteswegen seine erste geistige Nährerin sein." Entblößt von allen gangbaren und gebräuchlichen Unterrichtsmitteln, benutzte er die Gegenstände der Umgebung als solche, und suchte die verworrenen und ungeschiedenen Eindrücke, welche die Außenwelt auf den unentwickelten Menschengeist hervorbringt, zu vertiefen, zu entwirren, zu ordnen. So entstanden die Grundlinien eines allseitig grundlegenden Anschauungsunterrichts. „Die eigentlichen Vortheile der menschlichen Kenntnisse und des Wissens" — das ging unserm Reformator bereits auf — „bestehen

für das Menschengeschlecht in der Sicherheit der Fundamente, von denen sie ausgehen und auf denen sie ruhen.“ Darum war sein Grundsatz, „das Unbedeutendste, das die Kinder lernten, zur Vollkommenheit zu bringen und nie in etwas zurück zu gehen, sie kein Wort, das sie einmal gelernt hatten, vergessen, keinen Buchstaben, den sie wohl geschrieben, jemals wieder schlechter schreiben zu lassen.“ — Neben dem Anschauungs- und Sprachunterrichte ertheilte er auch Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen und brach nach allen Seiten hin sich neue Bahnen, was um so mehr nöthig war, als ihm jede Vertrautheit mit demjenigen, was auf dem Gebiete des Unterrichts bereits geleistet war, völlig abging. Als leitender Gedanke ging ihm auf, daß der Lernstoff nicht blos Zweck, sondern vor allen Dingen Mittel zur Entbindung und Kräftigung der geistigen Fähigkeiten sein müsse, und dieser Gedanke war es, welcher seine unterrichtlichen Experimente in Stanz, sowie später die gesammte Methodologie der Pestalozzi'schen Schule gebar. „Ich sah“, so sagt er selbst, „das eigentlich sogenannte Lernen als Uebung der Seelenkräfte an und hielt besonders dafür, die Uebung der Aufmerksamkeit, der Bedachtsamkeit und der festen Erinnerungskraft müsse der Kunstübung zu urtheilen und zu schließen vorhergehen.“ Als eines der Hauptziele alles Erziehens und Unterrichtens erschien ihm die Entwicklung weiser Gesinnungen und standhafter Entschlossenheit, und er fand, daß dazu große, vielumfassende Begriffe nöthig seien. Jeden solchen Begriff suchte er als ein Resultat der Erfahrung und suchte die Erfahrung aufs neue herbeizuziehen, damit auch der Begriff aufs neue entstehen könne.

„Die Wahrheit ohne einen solchen Hintergrund ist für die Kinder ein bloßes, ihnen meistens noch unangemessenes und für sie ein lästiges Spielwerk.“ Die Lehrform, welche sich bei seinen Experimenten bildete, kam nicht über eine gewisse Dürftigkeit hinaus. Sie bestand in Vorsprechen und Nachsprechen. Die bildende Kraft des dialogisirenden Unterrichts war ihm noch nicht aufgegangen. Er hielt von der Katechetik niemals viel, wie er denn überhaupt nie ein bedeutender Praktikus geworden, sondern gewissermaßen stets „ein Rafael ohne Hände“ gewesen und geblieben ist.

Daß mit der Katechetik viel Unfug getrieben werden kann und wirklich getrieben worden ist, namentlich auf dem Gebiete des Religionsunterrichts, auf welchem oft Begriffe entwickelt werden sollen, die noch nicht vorhanden sein können, darf nicht bestritten werden; das aber hebt die großen Vortheile nicht auf, welche durch eine geschickte Fragekunst von Seiten des Lehrers zu erreichen sind. — Um die große Masse, welche ihn umgab, einigermaßen zu beschäftigen, läßt unser Bahnbrecher

Schüler durch Schüler unterrichten, greift also zu dem Auskunftsmittel, auf welches auch Lancaster bei der Masse der zu Unterrichtenden geführt wurde, und das noch heute in England in hohem Ansehen steht, gewiß nicht zu Gunsten wahrer Volksbildung. — Den Unterrichtsstoff suchte er zuerst auf das Nächstliegende zu beschränken, und erst dann, wenn der Zögling mit diesem völlig vertraut war, ging er zum Entfernteren über. Dabei überall ein lückenloses, gesetzmäßiges Fortschreiten! Auch ging er hier, wie auf dem Neuhofe, darauf aus, „das Lernen mit dem Arbeiten, die Unterrichts- mit der Industrieanstalt zu verbinden, und beides in einander zu verschmelzen." Indessen betrachtete er die Anfangspunkte der Arbeitsamkeit mehr vom Gesichtspunkte der körperlichen Uebung zur Arbeit und Verdienstfähigkeit, als in Rücksicht auf den Gewinnst der Arbeit. Diesen letzten Vorsatz hat er nie ausgeführt und sein Lebenlang vergebens nach dem ABC des Könnens gesucht. — Die gesammte Wirksamkeit in Stanz zeigte den Pestalozzi im Embryo. Was später geschah, war die Ausführung und Darstellung dessen, was im Anfange seiner Wirksamkeit als Halbunbewußtes in ihm rang und zur Gestaltung drängte. Er selbst bekennt also: „Meine Ueberzeugung ist jetzo vollendet; sie war es lange nicht; aber ich hatte in Stanz auch Kinder, deren Kräfte, noch ungelähmt von der Ermüdung einer unpsychologischen Haus- und Schulzucht, sich schneller entfalteten."

1799 verwandelten die Franzosen die Nebengebäude des Klosters zu Stanz in ein Militärhospital. Pestalozzi ging und — erholte sich auf dem Gurnigel von der beispiellosen, aufreibenden Thätigkeit, mit der er neun Monate lang Tag und Nacht seinen Bettelkindern gelebt hatte. Die Tage daselbst retteten ihn. Aber er „konnte ohne sein Werk nicht leben". Er ging auf den Rath des Oberamtsrichters Schnell nach **Burgdorf** im Kanton Bern, um daselbst in den unteren Lehrklassen zu unterrichten. Er verfolgte hier, soweit es die Schulordnung zuließ, die in Stanz begonnenen Experimente im Elementarunterricht. Vous voulez méchaniser l'éducation — sagt ihm hierbei der Erziehungsrath Glayrn, und, bemerkt Pestalozzi merkwürdiger Weise, „er traf den Nagel auf den Kopf und legte mir bestimmt das Wort in den Mund, welches das Wesen meines Zweckes und aller seiner Mittel bezeichnete". Wir sagen merkwürdiger Weise, weil es ihm in seinem dunkeln Drange in der That nicht darauf ankam, den Unterricht zu mechanisiren, sondern zu fundiren. Er ahnte das Wesen dessen, was man Entwicklung nennt, als das Heraustreten eines Lebendigen aus der Einheit und Ungetrenntheit seines Daseins in die Mannigfaltigkeit und Geschiedenheit, um schließlich wieder zur Einheit zu gelangen. Er ahnte, daß der von einem solchen

Lebendigen von außen aufgenommene Nahrungsstoff den Entwicklungsprozeß hemmen oder fördern könne, daß dieser Prozeß in einer bestimmten gesetzmäßigen Folge vor sich gehen und daß daher solche Gesetzmäßigkeit bestimmend für die Auswahl und Aufeinanderfolge des Nahrungsstoffs, sowie auch für die Art der Aufnahme sein müsse. So entdeckte er, daß die Anschauung das Fundament aller Erkenntniß sei, und daß der Grad der Intensität, die Klarheit, der Umfang und die innere Ordnung des Inhalts dieser Anschauung bestimmend für das ganze Gedankengebäude einer menschlichen Individualität sein müsse. — Wo aber klare und bestimmende, auf die Entwicklung der Menschennatur gegründete Principien auftauchen und einer gesetzmäßigen Aufeinanderfolge des Unterrichts zu Grunde liegen, da entsteht kein Mechanismus, sondern vielmehr ein Abbild und Abglanz des organischen Lebens, das durch eine göttliche Vernunft bewegt und getragen wird. Sein weitumfassender Plan, die Wohnstube nicht blos zu einer Stätte fundamentaler geistiger Bildung überhaupt, sondern auch insbesondere zu einem Hauptfactor der Entwicklung und Pflege der menschlichen Erkenntniß zu machen, also der Schule gewissermaßen ihren Antheil wieder zu nehmen, welcher ihr durch die Nothwendigkeit einer Theilung der Arbeit zugefallen war, — dieser Plan schrumpfte in Burgdorf allmählich nothgedrungen zusammen. Er fing an, sein Augenmerk zunächst „auf die Verbesserung der bestehenden Schulerbärmlichkeiten" zu richten, und er ist auch in der That der Reformator des Schulunterrichts, der Schöpfer der sogenannten Elementarmethode geworden und hat es seinen Nachfolgern überlassen müssen, weitere Consequenzen seines weittragenden Grundgedankens zu ziehen. Dennoch machte er in Burgdorf einen Versuch, „den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten." Es entstand 1801 seine berühmte Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt". Er legte in dem Buche die Grundsätze seiner Methode nieder. Von dem Augenblicke an, wo die Mutter das Kind auf den Schooß nimmt, unterrichtet sie es, indem sie das, was die Natur ihm zerstreut, in großen Entfernungen und verwirrt darlegt, seinen Sinnen näher bringt und ihm die Handlung des Anschauens angenehm und reizend macht. Kraftlos ungebildet, der Natur ohne Leitung und ohne Nachhülfe anhangend, weiß die Mutter in ihrer Unschuld selbst nicht, was sie thut; sie will nicht unterrichten, sie will blos ihr Kind beruhigen, sie will es beschäftigen, aber dem ungeachtet geht sie den hohen Gang der Natur in seiner reinsten Einfachheit, ohne daß es ihr bekannt ist, was diese und durch sie thut, und die Natur thut doch sehr viel durch sie; sie eröffnet dem Kinde auf diese Weise die Welt; sie bereitet es so zum Gebrauch der Sinne und

zur frühen Entwicklung seiner Aufmerksamkeit und seines Anschauungsvermögens vor. Würde dieser hohe Gang der Natur benutzt, würde daran gekettet, was daran gekettet werden kann, würde es der Mutter durch die helfende Hand der Natur möglich gemacht, das, was sie beim Unmündigen durch einen blinden Naturtrieb genöthigt thut, beim Anwachsenden mit weiser Freiheit fortzusetzen, würde dann auch das Herz und die Lage des Vaters zu diesem Zweck benutzt, und auch ihm durch die helfende Kunst möglich gemacht, an die Lage und Verhältnisse des Kindes alle die Fertigkeiten anzuketten, die es bedarf, um durch eine gute Besorgung seiner wesentlichen Angelegenheiten durch sein ganzes Leben zur innern Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen, wie leicht müßte es nicht sein, Vieles, sehr Vieles dazu beizutragen, unser Geschlecht und jeden einzelnen Menschen im ganzen Umfange seiner Stellung dahin zu erheben, selbst mitten unter den Schwierigkeiten ungünstiger Lagen sich ein stilles und befriedigendes Leben zu sichern. Gott, was wäre für die Menschheit gewonnen! Aber wir sind auch hierin nicht einmal so weit, wie das Appenzeller Weib, das seinem Kinde schon in den ersten Wochen seines Lebens einen mit vielen Farben bemalten großen papiernen Vogel über die Wiege hängt und auf diese Weise bestimmt den Punkt bezeichnet, an welchem die Kunst anfangen sollte, dem Kinde die Gegenstände der Natur zum festen und klaren Bewußtsein zu bringen. Wer es gesehen, wie das zwei- und dreiwöchige Kind mit Händen und Füßen nach diesem Vogel hinlangt, und sich dann denkt, wie leicht es der Kunst möglich wäre, durch eine Reihenfolge solcher sinnlichen Darstellungen ein allgemeines Fundament der sinnlichen Anschauung aller Gegenstände der Natur und Kunst bei dem Kinde zu legen, das dann allmählich auf vielseitigen Wegen näher bestimmt und immer weiter ausgedehnt werden könnte, wer sich dieses alles denkt, und dann nicht fühlt, was wir bei unserem nicht blos gothisch-mönchischen, sondern noch als gothisch-mönchisch-erlahmten und uns selber zum Ekel gewordenen Erziehungsschlendrian versäumen, wahrlich, bei dem sind Hopfen und Malz verloren.

Pestalozzi will, wie das Appenzeller Weib, mit dem Vogel anfangen, ja noch weiter gehen und alles thun, um es möglich zu machen mit Vorbeigehung des Zufälligen das Wesentliche aller Anschauungsvorkenntnisse selber dem Kinde schon in diesem Alter vor seine Sinne zu bringen und das Bewußtsein ihres Eindrucks ihm unvergeßlich zu machen.

Die Entwicklung der sinnlichen Menschennatur ist in ihrem Wesen den nämlichen Gesetzen unterworfen, durch welche die physische Natur allgemein ihre Kräfte entfaltet. Nach diesen Gesetzen soll aller Unterricht

das Wesentlichste seines Erkenntnißfaches unerschütterlich tief in das Wesen des menschlichen Geistes eingraben, dann das weniger Wesentliche nur allmählich, aber mit ununterbrochener Kraft an das Wesentliche anketten, und alle Theile, bis an das Aeußerste jedes Faches, in einem lebendigen aber verhältnißmäßigen Zusammenhang mit demselben erhalten. Die Gesetze, denen die moralische Geistesentwicklung vermöge ihrer Natur selbst unterworfen ist, und die mit denjenigen der physisch-sinnlichen Natur die nämlichen sein müssen, heißen: 1) Lerne deine Anschauungen ordnen und das Einfache vollenden, ehe du zu etwas Verwickeltem fortschreitest. Suche in jeder Kunst eine Stufenfolge der Erkenntniß zu erreichen, in welcher jeder neue Begriff nur ein kleiner, fast unmerklicher Zusatz zu tief eingeprägten, und dir selbst unvergeßlich gemachten, früheren Erkenntnissen ist. 2) Bringe alle wesentlich zusammengehörigen Dinge in deinem Geist in eben den Zusammenhang, in dem sie sich in der Natur wirklich befinden; unterordne alle unwesentlichen Dinge in deiner Vorstellung den wesentlichen, und vorzüglich den Eindruck, den die Kunstansicht derselben auf dich macht, demjenigen der Natur und ihrer wirklichen Wahrheit, und gieb keiner Sache in deiner Vorstellung ein größeres Gewicht, als sie verhältnißmäßig für dein Geschlecht in der Natur selber hat. 3) Verstärke und verdeutliche die Eindrücke wichtiger Gegenstände dadurch, daß du sie dir durch die Kunst näher bringst und durch verschiedene Sinne auf dich wirken machest. Erkenne zu diesem Endzwecke vor allem auch das Gesetz des physischen Mechanismus, welches die verhältnißmäßige Kraft aller Einwirkungen von der physischen Nähe oder Ferne jedes, deine Sinne berührenden Gegenstandes von deinen Sinnen selber abhängig macht. Vergiß es nie, diese physische Nähe oder Ferne bestimmt in jedem Fall unendlich viel in Rücksicht auf das Positive deiner Ansichten und über deine Verhältnisse, deine Pflichten und deine Tugend selber. 4) Achte alle Wirkungen der physischen Natur für unbedingt nothwendig, und erkenne in dieser Nothwendigkeit das Resultat ihrer Kraft, mit der sie die heterogen erscheinenden Elemente ihres Stoffes zur Vollendung ihres Zwecks unter sich selbst vereiniget, und laß die Kunst, mit der du durch den Unterricht auf dein Geschlecht wirkest, eben so die Resultate, die sie bezweckt, zur physischen Nothwendigkeit erheben, so daß in allem deinen Thun selbst das noch so heterogen Scheinende Mittel zur Erreichung desselben Hauptzweckes wird. 5) Aber Reichthum und Vielseitigkeit in Reiz und Spielraum verursachen, daß die Resultate der physischen Nothwendigkeit das Gepräge der Freiheit und Selbständigkeit allgemein an sich tragen. Laß auch du die Resultate der Kunst und des Unterrichts mitten, indem du sie zur Nothwendigkeit zu erheben suchst,

durch Reichthum und Vielseitigkeit in Reiz und Spielraum, das Gepräge der Freiheit und Selbständigkeit an sich tragen. — Diese Sätze haben eine dreifache Quelle. Zuerst die Natur selber, vermöge welcher sich unser Geist von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen emporschwingt. Sodann die mit dem Anschauungsvermögen allgemein verwobene Sinnlichkeit meiner Natur: „wir gelangen durch den unermeßlichen Reiz, den der Baum der Erkenntniß für unsere sinnliche Natur hat, zu allem unsern Wissen, und durch das Trägheitsprincipium, das unserm leichten oberflächlichen Herumfliegen von Anschauung zu Anschauung ein Ziel setzet, reifet der Mensch vielseitig zur Wahrheit, ehe er sie ausspricht.“ Endlich das Verhältniß meiner äußeren Lage mit meinem Erkenntnißvermögen: „Der Mensch ist an sein Nest gebunden, und wenn er es an hundert Fäden hängt und mit hundert Kreisen umschreibt, was thut er mehr als die Spinne? Und was ist der Unterschied zwischen einer größeren und einer etwas kleineren Spinne? Das Wesen von ihrem Thun ist: sie sitzen alle im Mittelpunkt des Kreises, den sie umschreiben; aber der Mensch wählt den Mittelpunkt, in dem er wallet und webet, nicht einmal selbst, und er erkennt als bloßes physisches Wesen alle Wahrheit der Welt gänzlich nur nach dem Maße, als die Gegenstände der Welt, die ihm zur Anschauung kommen, sich dem Mittelpunkte nähern, in dem er wallet und webet, und meistens ohne sein Zuthun wallen und weben muß.“ — Von der Anschauung — von dem vor den Sinnen Stehen der äußeren Gegenstände und von der Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks — geht also alle Erkenntniß aus. „Wenn ich zurücksehe und mich frage: was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet, so finde ich: ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntniß festgesetzt und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unsres Geschlechts durch die Natur selber bestimmt werden muß.“ Diese Anschauung aber, von der jede Erkenntniß ausgeht und auf die sie zurückgeführt wird, ist nicht ein passives Hingeben, sondern ein selbstthätiges Aufnehmen. Sobald die Sinne Eindrücke erhalten, — mit der Geburt beginnt die Entwicklung der Anlagen des Menschen. Dabei muß die pädagogische Anschauung durch bestimmte, psychologisch geordnete Uebungen zur Anschauungskunst werden, die sich auf moralische, ästhetische und intellectuelle Anschauungen bezieht, — das Kind muß in der Aufmerksamkeit, im richtigen Bemerken, im Unterscheiden des Zufälligen vom Wesentlichen geübt, vor einem blos spielenden Betrachten bewahrt, — es müssen ihm die zum Bewußtsein

gebrachten Anschauungen klar und bestimmt eingeprägt werden. Beim Unterricht ist demnach darauf zu sehen, daß die Gegenstände von den Kindern einzeln, nicht in dämmernder Ferne, sondern klar in der Nähe betrachtet, und daß nicht abnorme, sondern charakteristische Exemplare dabei gebraucht werden. Aus der Anschauung eines Dinges entspringt dann zunächst die Benennung desselben; von der Benennung geht man zur Bestimmung seiner Eigenschaften über; aus der klaren Beschreibung entwickelt sich zuletzt die Definition, der deutliche Begriff derselben. Und dieses letzte Ziel alles Unterrichts hängt wesentlich von der Weisheit in der Führung zur Anschauung ab: anschauungslose Definitionen erzeugen eine fundamentlose, schwammichte Weisheit, die am heitern Himmel schnell stirbt und das Sonnenlicht als das Gift ihres Daseins erkennen muß.

Die ganze Summe aller äußeren Eigenschaften eines Gegenstandes vereinigt sich im Kreise seines Umrisses und im Verhältniß seiner Zahl und wird durch Sprache dem Bewußtsein eigen gemacht. Von diesem dreifachen Fundament, von Zahl, Form und Sprache, muß also die Kunst ausgehen und dahin wirken: 1) die Kinder zu lehren, jeden Gegenstand, der ihnen zum Bewußtsein gebracht ist, als Einheit, d. i. von denen gesondert, mit denen er verbunden scheint, in's Auge zu fassen: 2) die Form eines jeden Gegenstandes, d. i. sein Maß und sein Verhältniß kennen zu lehren; 3) sie, so früh als möglich, mit dem ganzen Umfang der Worte und Namen aller von ihnen erkannten Gegenstände bekannt zu machen. Und wie der Kinderunterricht von diesen drei Elementarpunkten ausgehen soll, so ist hinwieder offenbar, daß die ersten Bemühungen der Kunst dahin gerichtet sein müssen, die Grundkräfte des Zählens, Messens und Redens, deren gute Beschaffenheit der richtigen Erkenntniß aller Anschauungsgegenstände zum Grunde liegt, mit der höchsten psychologischen Kunst zu bilden, zu stärken und kraftvoll zu machen, und folglich die Mittel der Entfaltung und Bildung dieser drei Kräfte zur höchsten Einfachheit, zur höchsten Consequenz und zur höchsten Uebereinstimmung unter sich selbst zu bringen. Alle Beschaffenheiten der Dinge aber, welche uns durch die fünf Sinne bekannt werden, sind deshalb nicht Elementarpunkte unserer Erkenntniß, wie Zahl, Form und Namen, weil alle möglichen Gegenstände Zahl, Form und Namen haben, die übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen andern gemein, sondern nur mit einem diese, mit dem andern jene. „Ich fand also zwischen Zahl, Form und Namen aller Dinge und ihren übrigen Beschaffenheiten einen wesentlichen und bestimmten Unterschied, daß ich keine anderen Beschaffenheiten der Dinge als Elementarpunkte der

menschlichen Erkenntniß ansehen konnte. Ich sah, durch das Bewußtsein von der Einheit, Form und Namen eines Gegenstandes wird meine Erkenntniß von ihm eine bestimmte Erkenntniß; durch allmähliche Erkenntniß aller seiner übrigen Eigenschaften wird sie in mir eine klare Erkenntniß; durch das Bewußtsein des Zusammenhangs aller seiner Kennzeichen wird sie eine deutliche Erkenntniß." Alle Erkenntniß entquillt aus drei Elementarkräften: a) aus der Schallkraft, aus der die Sprachfähigkeit entspringt; b) aus der unbestimmten, blos sinnlichen Vorstellungskraft, aus welcher das Bewußtsein aller Formen entspringt; c) aus der bestimmten, nicht mehr blos sinnlichen Vorstellungskraft, aus welcher das Bewußtsein der Einheit und mit ihr die Zählungs- und Rechnungsfähigkeit hergeleitet werden muß. — Aus dem Schall leiten sich als specielle Unterrichtsmittel her: Tonlehre, oder die Mittel, die Sprachorgane zu bilden; Wortlehre, oder die Mittel, einzelne Gegenstände kennen zu lehren; Sprachlehre, oder die Mittel, durch welche wir dahin geführt werden müssen, uns über die uns bekannt gewordenen Gegenstände, und über alles, was wir an ihnen zu erkennen vermögen, bestimmt ausdrücken zu können. a) Tonlehre. Die Tonlehre gliedert sich in die Lehre von den Sprachtönen und in diejenige von den Gesangtönen. In Rücksicht auf die Sprachtöne kann man es gar nicht dem Zufall überlassen, ob sie dem Kinde früh oder spät, in Menge oder spärlich vor die Ohren gebracht werden. Es ist wichtig, daß sie ihm in ihrem ganzen Umfange und so früh als möglich zum Bewußtsein kommen. Dieses Bewußtsein sollte bei ihm schon vollendet sein, ehe noch die Fähigkeit der Aussprache in ihm gebildet ist; und hinwieder die Fertigkeit, sie allgemein und leicht nachsprechen zu können, sollte mit ihm vollendet sein, ehe die Buchstabenform ihm vor Augen gelegt und die ersten Uebungen des Lesens mit ihm angefangen werden. Das Buchstabirbuch muß daher die Töne, aus denen die Sprache besteht, in ihrem ganzen Umfange enthalten, und sollte in jeder Haushaltung von dem Buchstabirkind, das sich hierin übt, selber dem Kinde in der Wiege in diesem Umfange vor die Ohren gebracht, durch die öftere Wiederholung tief eingeprägt und ihm allgemein unvergeßlich gemacht werden, selbst ehe es noch im Stande ist, einen einzelnen anzusprechen. „Im Gefolge dieses Grundsatzes von der Wichtigkeit des Bewußtseins von Schall und Ton, ehe das Kind sie nachsprechen kann, und in Ueberzeugung, daß es eben so wenig gleichgültig ist, was für Bilder und Gegenstände dem unmündigen Kinde vor die Augen, als was für Töne vor die Ohren gebracht werden, habe ich ein Buch für Mütter zu Stande gebracht, darin ich nicht nur die Anfangspunkte von Zahl und Form, sondern auch die wesentlichsten übrigen Eigenschaften,

welche uns die fünf Sinne von diesen Gegenständen an den Tag legen, durch illuminirte Holzschnitte anschaulich mache, und durch das also gesicherte, und durch vielseitige Anschauung belebte Bewußtsein vieler Namen das künftige Lesen ebenso vorbereite und erleichtere, wie ich durch das dem Buchstabiren vorhergehende Einprägen der Töne diese letzte Arbeit dem Kinde in eben diesem Alter vorbereite und erleichtere, indem ich diese Töne durch dieses Buch, ehe das Kind nur eine Silbe davon aussprechen kann, mechanisch mache oder sie in demselben einquartire."
b) Die Wortlehre oder vielmehr Namenlehre wird aus dem Buch der Mütter dadurch gelehrt, daß die wesentlichsten Gegenstände der Welt, und vorzüglich diejenigen, die als Geschlecht und Gattung ganze Reihenfolgen von Gegenständen unter sich haben, die Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern des Naturreichs, der Geschichte und der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse, zur Sprache kommen. „Diese Wörterreihen werden dem Kinde als bloße Uebung im Lesenlernen immediat nach Beendigung seines Buchstabirbuchs in die Hand gegeben, und die Erfahrung hat mir bewiesen, daß es möglich ist, den Kindern diese Namenreihen blos in der Zeit, welche erfordert wird, die Kraft des Lesens in ihnen zur vollen Reifung zu bringen, bis zum vollkommensten Auswendigkönnen geläufig zu machen."
c) Die Sprachlehre fällt in ihrem letzten Zwecke mit dem Ziel der ganzen Anschauungslehre zusammen. Das letzte Ziel der Sprache ist, unser Geschlecht von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu führen. Die Mittel, wodurch sie uns allmählich zu diesem Ziele führt, haben unstreitig diese Reihenfolgen: 1) Wir erkennen einen Gegenstand im allgemeinen und benennen ihn als Einheit — als Gegenstand. 2) Wir werden uns allmählich seiner Merkmale bewußt und lernen diese benennen. 3) Wir erhalten durch die Sprache die Kraft, diese Beschaffenheit der Gegenstände durch Zeit- und Nebenwörter näher zu bestimmen und den Wechselzustand derselben durch die Veränderung der Beschaffenheiten der Wörter selbst und ihre Zusammensetzungen uns selbst klar zu machen. Darüber müssen sich die Uebungen der Kinder erstrecken. „Meine Unterrichtsweise zeichnet sich vor allem dadurch aus, daß sie von der Sprache als Mittel, das Kind von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben, einen größeren Gebrauch macht, als bisher geschehen ist, so wie sie sich ebenfalls in Rücksicht auf den Grundsatz auszeichnet, alle wirkliche Sprachkenntniß voraussetzenden Wörterzusammensetzungen vom ersten Elementarunterricht auszuschließen. Wer eingesteht, die Natur führe nur durch die Klarheit des Einzelnen zur Deutlichkeit des Ganzen, der gesteht ebenfalls ein: die Worte müssen

dem Kinde einzeln klar sein, ehe sie ihm im Zusammenhange deutlich gemacht werden können.

Das zweite Elementarmittel, von welchem alle menschliche Erkenntniß, folglich das Wesen aller Unterrichtsmittel ausgeht und ausgehen muß, ist die Form. In Betracht der Form der Dinge muß das Augenmaß der Kinder geübt, das Bewußtsein der Verhältnisse der entstehenden Formen und deren Construktion, wovon schon durch die Naturanschauung ein dunkles Gefühl erregt worden, erhöht und deutlich gemacht und dadurch sowohl eine größere Sicherheit und Festigkeit im Vergleichen und Messen aller gegebenen Formen, als auch durch Nachzeichnung eine Fertigkeit in Darstellung des Aehnlichen und Gleichen, die zum Schreiben und Zeichnen vorübt, bei ihnen bewirkt werden. Meßkunst, Zeichenkunst und Schreibkunst sind die Geschöpfe der Form. Aus dem Bewußtsein meiner Anschauungen geformter Dinge entspringt die Meßkunst. Sie setzt ein ABC der Anschauung voraus, d. h. sie setzt eine Kunst voraus, die Regeln der Ausmessungen durch die genaue Abtheilung aller Ungleichheiten, die in der Anschauung zum Vorschein kommen, zu vereinfachen und zu bestimmen. „Das ABC der Anschauung ist eine gleichförmige Abtheilung des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen und erfordert wesentlich eine genaue Kenntniß des Ursprungs derselben, der geraden Linie, in ihrer liegenden und stehenden Richtung. Die Abtheilungen des Vierecks durch diese letzten erzeugen dann sichere Bestimmungs- und Ausmessungsformen aller Winkel, sowie des Rund's und aller Bögen, dessen Ganzes ich das ABC der Anschauung heiße." Um dieses dem Kinde beizubringen, legt man ihm die Beschaffenheit der geraden Linie nach verschiedenen Richtungen vor Augen und bringt ihm ihre vielseitigen Ansichten, ohne Rücksicht auf ihre weiteren Anwendungszwecke, zum klaren Bewußtsein: dann fängt man an, die geraden Linien als horizontal, perpendiculär und schräg, die schrägen zuerst als steigend und fallend zu benennen; dann giebt man ihm zu den verschiedenen Ansichten der Parallelen die Namen derselben, als Horizontal-, Perpendiculär- und schräge Parallellinien; dann bestimmt man ihm die Namen der Hauptwinkel, die aus der Vereinigung dieser ihm bewußten Linien entstanden 2c. Ebenso lehrt man das Kind die Urform aller Ausmessungsformen, das gleichseitige Viereck, das durch Vereinigung zweier Winkel entstanden, dann das Rund 2c. kennen, benennen und nachzeichnen, damit es alles, was es in der Natur antrifft, an das bestimmte Wort, welches die Allgemeinheit dieses Begriffs ausdrückt, anschließen kann. — Die Zeichenkunst ist eine Fertigkeit, sich den Umriß und die innerhalb desselben enthaltenen Merkmale eines

jeden Gegenstandes, durch die Anschauung des Gegenstandes selber, ähnliche Linien vorstellen und sie getreu nachahmen zu können. Die Schreibkunst darf weniger als Zeichnen selbst, dem sie untergeordnet ist, ohne vorher entwickelte Uebung in ausgemessenen Linien angefangen und betrieben werden und zwar nicht blos darum, weil sie eine eigentliche Art Linearzeichnung ist und keine willkürlichen Abweichungen von der bestimmten Richtung ihrer Formen duldet, sondern wesentlich auch darum, weil sie, wenn sie vor dem Zeichnen beim Kinde zur Fertigkeit gebracht wird, demselben die Hand zu diesem letzten nothwendig verderben muß, indem sie dieselbe in einzelnen Formen verhärtet, ehe ihre allgemeine Biegsamkeit für alle Formen, die das Zeichnen wesentlich voraussetzt, genugsam und gesichert gebildet ist. — Ein solcher Elementarunterricht in den Künsten der Form steht aber in der engsten Beziehung zum Kenntnißunterricht. Alle Uebungen des ersteren haben ja auch zur Absicht, die Geisteskräfte zu erwecken und zu erhöhen; und beim Kenntnißunterricht kommt ja gleichfalls alles darauf an, daß das, was er vorträgt, vom Verstande genau und richtig gefaßt, dem Geiste recht angeeignet, und jede historische Kenntniß in dem Magazin des Gedächtnisses zur sichern Verwahrung niedergelegt werde. Und wenn man auch nicht ein unmittelbares Einwirken jenes Unterrichts auf diesen annehmen wollte, so ist schon der mittelbare Einfluß, der die Anschauungskraft, das Gedächtniß und den Verstand übt und stärkt, wichtig genug. Aber auch fast in allen Fächern des Unterrichts läßt sich ein ähnlich streng methodischer Unterricht einschlagen, wodurch nothwendig alles Lernen und Wissen an Gründlichkeit und größerer Brauchbarkeit gewinnen muß.

Das dritte Elementarmittel unserer Erkenntniß, die Zahl, ist die Grundlage der Rechenkunst, welche ganz aus der einfachen Zusammensetzung und Trennung mehrerer Einheiten entspringt. Die ersten Tabellen des Buches der Mütter enthalten eine Reihe von Gegenständen, die dem Kinde den Begriff von Eins, Zwei rc. bis auf Zehn in bestimmten Anschauungen vor Augen legen. Mit diesen wird begonnen und dann immer weiter durch Vorlegung wirklicher, beweglicher Realitäten das Bewußtsein des Mehrs und Minders der Gegenstände erzeugt. Dann werden den Kindern die in jeder Zahl enthaltenen Einheiten nicht nur ganz klar zum Bewußtsein gebracht, sondern auch die verschiedenen Entstehungsarten und Verhältnisse der Zahlen zu einander klar und deutlich und zwar so entwickelt, daß sie sich die Begriffe selbst praktisch erwerben, d. h. allmählich abstrahiren. Was hierbei die Zahl Eins leistet, das muß bei Zertheilung der Einheiten in mehrere Theile

das gleichseitige Viereck, als der einfachste und allervollkommenste Typus aller Kunstform, bieten, so daß in Reihen zu je 10 Vierecken die Vierecke der ersten Reihe ungetheilt, die der zweiten in zwei, die der dritten in drei gleiche Theile 2c. getheilt sind, und also auf diesem Wege das Rechnenkönnen das Resultat der klarsten, bestimmtesten Anschauung wird. —

Dem gegenüber, — wie wird jetzt (ruft Pestalozzi aus) das Unterrichtswesen für das Volk betrieben. „Das jetzige Geschlecht opfert das Wesen aller Lehre dem Wirrwarr isolirter, einzelner Lehren auf, tödtet mit Auftischung aller Arten von Brockenwahrheiten den Geist der Wahrheit selber, löscht die Kraft der Selbständigkeit, die auf ihr ruhet, im Menschengeschlecht aus. Ich habe gefunden und es lag mir offen am Tage, daß dieses Unterrichtswesen seine einzelnen Mittel weder auf Elementargrundsätze, noch auf Elementarformen zurückführt, daß es vielmehr durch Vernachlässigung der Anschauung als des absoluten Fundaments aller Erkenntniß sich selber außer Stand setzt, durch irgend eins seiner Brockenmittel weder den Zweck des Unterrichts, deutliche Begriffe zu erzielen, noch auch die beschränkteren Resultate, die es selber bezweckt, zur unbedingten Nothwendigkeit zu erheben." —

Neben den Einsichten und Kenntnissen, insofern diese nicht eigentlich Fertigkeiten der Unterrichtsfächer von Kenntnissen und Wissenschaften selbst sind, stehen die Fertigkeiten, deren der Mensch bedarf, um durch ihren Besitz zur innern Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen. Sie sind von wesentlicher Bedeutung. Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne die Fertigkeiten und Einsichten, ohne die Anstrengungs- und Ueberwindungskräfte, welche die Uebereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen. „Sinnenmensch! Du vielbedürfendes und allbegehrendes Wesen, du mußt um deines Begehrens und deines Bedürfens willen wissen und denken; aber um eben dieses Bedürfens und Begehrens willen, mußt du auch können und handeln, und das erste steht mit dem letzten, wie das letzte mit dem ersten in einem so innigen Zusammenhange, daß durch das Aufhören des einen das andere auch aufhören muß, und umgekehrt; das aber kann nie geschehen, wenn die Fertigkeiten, ohne welche die Befriedigung deiner Bedürfnisse und deiner Begierden unmöglich ist, nicht mit eben der Kunst in dir gebildet, und nicht zu eben der Kraft erhoben werden, welche deine Einsichten über die Gegenstände deiner Bedürfnisse und deiner Begierden auszeichnen." Die Fertigkeiten, von deren Besitz das Können und Thun alles dessen, was der gebildete Geist und das veredelte Herz

von einem Menschen fordert, abhängt, geben sich aber eben so wenig von selbst, als die Einsichten und Kenntnisse, deren der Mensch hierzu bedarf, und wie die Ausbildung der Kräfte des Geistes und der Kunst einen der Menschennatur angemessenen, psychologisch geordneten Stufengang der Mittel zu dieser Ausbildung voraussetzen, also ruht auch die Bildung der Kräfte, die diese Fertigkeiten voraussetzen, auf dem tiefgreifenden Mechanismus eines ABC's der Kunst, d. i. auf allgemeinen Kunstregeln, durch deren Befolgung die Kinder in einer Reihenfolge von Uebungen gebildet werden könnten, die von den höchst einfachen zu den höchst verwickelten Fertigkeiten allmählich fortschreitend, mit physischer Sicherheit dahin wirken müßten, ihnen eine täglich steigende Leichtigkeit in allen Fertigkeiten zu gewähren, deren Ausbildung sie nothwendig bedürfen. Es muß dieses ABC von den einfachsten Aeußerungen der physischen Kräfte, welche die Grundlagen, auch der complizirtesten menschlichen Fertigkeiten enthalten, ausgehen. Schlagen, Tragen, Werfen, Stoßen, Ziehen, Drehen, Ringen, Schwingen 2c. sind die vorzüglichsten einfachen Aeußerungen unserer physischen Kräfte. Aber die „Stufenfolge von den Anfängen in diesen Uebungen bis zu ihrer vollendeten Kunst ist für uns Volksbildungshalber ein böhmisches Dorf. Der Grund ist heiter; wir haben nur Buchstabirschulen, Schreibschulen, Heidelbergerschulen, und hierzu braucht es — M e n s c h e n s c h u l e n. Aber diese können dem Wieesistzustand und dem Nepotismus und der Rechtslosigkeit, die sich so gern an die Elendigkeit dieses Zustandes anschmiegen, in keinem Fall dienen." „Der Mechanismus der Fertigkeiten geht mit dem der Erkenntniß den nämlichen Gang, und seine Fundamente sind in Rücksicht auf deine Selbstbildung vielleicht noch weitführender, als die Fundamente, von denen deine Erkenntniß ausgeht. Um zu k ö n n e n, mußt du in jedem Fall t h u n, um zu w i s s e n, darfst du dich in vielen Fällen nur leidend verhalten, du darfst in vielen Fällen nur s e h e n und h ö r e n. Hingegen bist du in Bezug auf deine Fertigkeiten nicht blos der Mittelpunkt ihrer Ausbildung: du bestimmst in vielen Fällen zugleich noch das Aeußere ihrer Anwendung, aber doch immer inner den Schranken, die die Gesetze des physischen Mechanismus für dich festgesetzt haben." „Sowie die psychologische Führung zur Entwicklung unseres Erkenntnißvermögens auf ein ABC der Anschauung gegründet werden und dahin lenken muß, das Kind am Faden dieses Fundaments zur höchsten Reinheit deutlicher Begriffe empor zu heben, also muß auch für die Bildung der Fertigkeiten, auf denen die sinnliche Begründung unserer Tugend beruht, ein ABC dieser Kraftentwicklung ausgeforscht und am Faden desselben eine sinnliche Aus-

bildung, eine physische Gewandtheit der Kräfte und Fertigkeiten erzielt werden, welche die Lebenspflichten unseres Geschlechtes fordern und die wir soweit als das Gängelband unserer Tugendlehrzeit anerkennen müssen, bis unsere in dieser Führung veredelte Sinnlichkeit dieses Gängelbandes nicht mehr bedarf." — Damit hatte Pestalozzi die Probleme der Erziehung der Zukunft ausgesprochen. Das ABC der Kunst zu entdecken und anzuwenden: das war und ist die große Aufgabe, die er der Erziehung stellte, und die er nicht nur in der Gertrud betont, sondern von der er noch, ein 80jähriger Greis, als Präsident der helvetischen Gesellschaft (26. April 1826) spricht, wo er sagt: „Es ist nothwendig, die Kinder von der Wiege auf zum ununterbrochenen Gebrauche ihrer Kräfte und Anlagen zu bilden, ihre überlegte und erfinderische Thätigkeit zu beleben und ihnen besonders eine anhaltende Ausharrung, Anstrengung und Gewandtheit in den täglichen Erfordernissen ihres Berufslebens gleichsam zur zweiten Natur zu machen." Ja noch am 21. November 1826 sucht Pestalozzi „die einfachsten Mittel, womit die Kunst das Kind von der Wiege an bis in's sechste Jahr im häuslichen Kreise erziehen kann." „Das Kind — so spricht er dabei — muß zu einer wohlthuenden Thätigkeit angeregt werden. Statt es mißmuthig auf dem Arme herumzuschleppen, spielt das ältere Geschwister, das man dazu angeleitet hat, mit dem jüngeren, und die Geschwisterliebe, die oft durch ein solches Aufsichtsamt gestört wird, steigert sich vielmehr dadurch, daß beide sich vergnügen. Das Kind will nun selbst allerlei Gegenstände sich nahe bringen, selbst allerlei thun, die Fensterriegel öffnen, den Schemel wegstoßen, und die Veränderungen, die es durch eigene Kraft bewirken kann, machen ihm Freude" 2c. — Was Pestalozzi hier forderte, das ward durch Friedrich Fröbel erfüllt und damit das große Princip Pestalozzi's erst vollkommen in die Wirklichkeit eingeführt.—

Wie hängt nun das Wesen der Gottesverehrung mit den Pestalozzi'schen Grundsätzen von der Entwicklung des Menschengeschlechts zusammen? — Von dem Verhältniß, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat, gehen die Gefühle der Menschenliebe, des Menschendankes, des Menschenvertrauens aus, und diese Gefühle sind die Voraussetzungen der Liebe, des Dankes, des Vertrauens, des Gehorsams zu Gott. Die ersten Keime der Liebe, des Dankes, des Vertrauens, des Gehorsams entfalten sich an der Mutterbrust und auf dem Mutterschooße, und aus ihnen entspringt dann der erste Keim des Gewissens, der erste leichte Schatten des Gefühls, daß es nicht recht sei, gegen die liebende Mutter zu toben 2c. Der nämliche Keim, welcher die Anhänglichkeit des Unmündigen an seine Mutter erzeugt, erzeugt auch

die Anhänglichkeit an Gott. Auch ist die Art, wie sich diese Gefühle entfalten, auf beiden Wegen eine und dieselbe. „Auf beiden Wegen hört das unmündige Kind — glaubt und folget, aber es weiß in diesem Zeitpunkt in beiden Rücksichten nicht, was es glaubt und was es thut. Indessen fangen die ersten Gründe seines Glaubens und seines Thuns in diesem Zeitpunkte bald an zu schwinden. Die entkeimende Selbstkraft macht jetzt das Kind die Hand der Mutter verlassen, es fängt an, sich selbst zu fühlen, und es entfaltet sich in seiner Brust ein stilles Ahnen: Ich bedarf der Mutter nicht mehr. Diese lieset den keimenden Gedanken in seinen Augen, sie drückt ihr Geliebtes fester als je an ihr Herz, und sagt ihm, mit einer Stimme, die es noch nie hörte: Kind! es ist ein Gott, dessen du bedarfst, wenn du meiner nicht mehr bedarfst; es ist ein Gott, der dich in seine Arme nimmt, wenn ich dich nicht mehr zu schützen vermag; es ist ein Gott, der dir Glück und Freuden bereitet, wenn ich dir nicht mehr Glück und Freuden zu bereiten vermag — dann wallet im Busen des Kindes ein unaussprechliches Etwas, es wallet im Busen des Kindes ein heiliges Wesen, es wallet im Busen des Kindes eine Glaubensneigung, die es über sich selbst erhebt; es freut sich des Namens seines Gottes, sobald die Mutter ihn spricht. Die Gefühle der Liebe, des Dankes, des Vertrauens, die sich an ihrer Brust entfaltet hatten, erweitern sich und umfassen von nun an Gott wie den Vater, Gott wie die Mutter. Die Fertigkeiten des Gehorsams erhalten einen weiteren Spielraum; — das Kind, das von nun an an das Auge Gottes glaubt, wie an das Auge der Mutter, thut jetzt um Gottes Willen recht, wie es bisher um der Mutter Willen recht that." Die Mutter zeigt ihm nun Gott in allem Leben und in allem seinen Thun, — in seinem Zeichnen, in seinem Messen, in seinem Rechnen; sie zeigt ihm Gott in jeder seiner Kräfte; es sieht jetzt Gott in der Vollendung seiner selbst, das Gesetz der Vollendung ist das Gesetz seiner Führung, es erkennt dasselbe in dem ersten vollendeten Zug, in einer geraden und gebogenen Linie — dabei entfaltet sich in seiner Brust die erste Regung des hohen Gesetzes: Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist. Durch diese Methode „habe ich dem Kinde seine Mutter erhalten und dem Einfluß ihres Herzens Dauer geschafft; durch sie habe ich die Gottesverehrung mit der Menschennatur vereinigt und ihre Erhaltung durch die Belebung eben derjenigen Gefühle gesichert, aus denen die Glaubensneigung in unsrem Herzen entkeimt. Mutter und Schöpfer, Mutter und Erhalter, werden durch sie dem Kinde ein und eben dasselbe Gefühl: durch sie bleibt das Kind länger das Kind seiner Mutter; es bleibt durch sie länger das Kind seines Gottes; die Stufenfolge der

vereinigten Entwicklung seines Geistes und seines Herzens ruhet länger auf den reinen Anfangspunkten, aus denen ihr ersten Keime entsprossen; die Bahn seiner Menschenliebe und seiner Weisheit ist traulich und hehr eröffnet; ich bin durch sie der Vater des Armen, die Stütze des Elendes; der Mensch ist mein Bruder, meine Liebe umfasset sein ganzes Geschlecht; aber ich schließe mich zum Elenden ein, ich bin doppelt sein Vater; göttlich zu handeln wird meine Natur." Der Lehrgang in der Religion ruht auf den allgemeinen Gesetzen: 1) „Der erste Unterricht des Kindes sei nie die Sache des Kopfes, er sei nie die Sache der Vernunft — er sei ewig die Sache der Sinne, er sei ewig die Sache des Herzens, die Sache der Mutter." 2) „Der menschliche Unterricht gehe nur langsam von der Uebung der Sinne zur Uebung des Urtheils, er bleibe lange die Sache des Herzens, ehe er die Sache der Vernunft, er bleibe lange die Sache des Weibes, ehe er die Sache des Mannes zu werden beginnt." — Wie dann dieser Religionsunterricht weiterhin zu ertheilen ist, davon giebt Pestalozzi in seinem „Bericht an die Aeltern und an das Publikum über den Zustand und die Einrichtungen" seiner Anstalt (1807) Rechenschaft: „Es erhalten alle größern Zöglinge wöchentlich zwei Mal eigentlichen Religionsunterricht. Der Leitfaden, dessen man sich bedient, ist der in der heiligen Schrift von den mosaischen Urkunden aus dargestellte religiöse Entwicklungsgang des menschlichen Geschlechts und auf diesen gegründet die reine Lehre Jesu Christi, wie er sie in seinem Evangelium verkündigte. Wir legen der Pflichtenlehre die Bergpredigt Jesu, und der Glaubenslehre das Evangelium Johannis hauptsächlich zu Grunde. Dies wird im Zusammenhange gelesen und aus sich selbst und der ewigen Grundansicht Christi von Gott und von ihm selbst als dem sichtbaren Bilde und Darsteller der Gottheit und des Göttlichen, des Verhältnisses der Menschheit zu Gott und des Lebens in Gott erklärt. Wir suchen an Christus und an seinem Beispiel und an seiner Art, wie er die Dinge, die Menschen und die Verhältnisse ansah und behandelte, das im unwandelbaren Wesen der Religion gegründete Handeln und Sein, Glauben und Hoffen in den Kindern anschaulich zu beleben und ihnen habituell zu machen und sie durch die Entwicklung dessen, wie sich der Vater in ihm verklärte, zu einem solchen Sinn und Wandel zu erheben, daß sich Gott in ihnen auch verkläre. Wir bestreiten nicht die religiösen Irrthümer, sondern suchen nur die religiöse Wahrheit zu geben. Wir suchen den Grund aller Dogmen und die Quelle aller religiösen Ansichten in dem Wesen der Religion, in der Natur des Menschen und in ihren Trieben, Verhältnissen, Kräften und Bedürfnissen auf, damit das Kind die Wahrheit in jeder

Hülle und das Wesen in jeder Form zu unterscheiden lerne. Der Gang zur Erzielung des letzteren Gesichtspunktes oder der religiöse Elementar- und Vorbereitungsunterricht auf die positiven Lehren der Offenbarung und des Christenthums beruht speciell auf der Beantwortung folgender Fragen: 1) Was liegt als ursprünglich religiöse Anlage in der menschlichen Natur, oder welches sind die Elemente und Urstoffe aller religiösen Entwicklung und Bildung, insofern diese im Menschen und im Menschengeschlecht selbst liegen, und als etwas in sie von Gott Gelegtes von ihnen ausgehen? Diese Elemente sind Anschauungen und Gefühle. 2) Wodurch und wie werden diese ursprünglich religiösen Anschauungen und Gefühle nothwendig in ihnen erregt und in ihnen zum Bewußtsein gebracht? Hier sind es besonders die Aeltern, die Natur und die Menschheit, oder das reine Verhältniß zu Vater und Mutter, zur Natur und Gesellschaft, die als religiöse Erregungs- und Bildungsmittel in's Auge gefaßt werden. 3) Wodurch und wie drücken der Mensch und das Menschengeschlecht die in ihnen erregten Anschauungen und Gefühle ursprünglich und nothwendig aus, und wozu leitet die Menschen dies Alles? Wir finden hier wesentlich den Ausdruck der religiösen Stimmung als Geberde; den Ausdruck der religiösen Anschauung als Bild. Ersterer erscheint und bildet sich als Ceremonie, das Zweite als Unterricht und Lehre, das Letzte als Symbol und Bilderdienst aus. An den Gang dieser Ausbildung knüpft sich die Entwicklung dessen, was als wahrhafte und ewige Religion unwandelbar und überall wirkend in der Menschennatur sich ausspricht, und was als sinnliche Ausartung, als leidenschaftliche Verirrung und persönliches Verderben zum Aberglauben und zum Unglauben, zur Abgötterei und zum Götzendienst, zur heuchlerischen Täuschung seiner selbst und Anderer, und endlich zu schnöder Wegwerfung alles Göttlichen und Heiligen hinführt. Den Schlüssel zur deutlichen Einsicht davon findet der Zögling in dem intuitiven Bewußtsein des Erwachens und Ganges seiner eigenen Gefühle, in den Eindrücken der Dinge auf sein Gemüth und in den religiösen Einrichtungen und Aeußerungen um ihn her. Als Thatsache ist das Ganze in der religiösen Kulturgeschichte der Menschheit von jeher ausgesprochen. Die Bezeichnung dazu oder der Faden, an den sich die Darstellung für den Unterricht anknüpfen muß, ist in der Sprache eines jeden Volks vorhanden. Was dadurch nothwendig in dem Zögling erzeugt werden soll, ist: Er soll die Wahrheit und das Ewige in seinem Ursprung ergreifen. Er soll sich selbst und das Menschengeschlecht wesentlich religiös in's Auge fassen und als ein organisch und nach nothwendigen Gesetzen sich entwickelndes Ganzes oder als eine religiöse Natur anschauen. Er soll

den Abfall von Gott und dem Göttlichen eben so in seinem Ursprunge und in seinem Wachsthum erkennend sich um so inniger und treuer an den Weg der Rückkehr zu Gott und an das Leben in ihm anschließen, damit so vorbereitet die Anbetung Gottes im Geist und in der Wahrheit, die Bedeutung des ewigen Evangeliums ihm aufgehe; damit er zu einem innern göttlichen Dasein gelange, wie er äußerlich in einem verständigen Dasein lebt."

Pestalozzi war ein Mensch aus dem Großen und Ganzen. Das, was ihn zunächst bestimmte und den Anstoß zu seiner Laufbahn gab, war das Bestreben, die Noth des armen Volkes zu mildern und wo möglich aufzuheben. Ganz richtig sagt er von sich selbst: „Ich bin durch mein Herz, was ich bin." Den Hauptthebel für die Erringung größeren menschlichen Wohlseins und die Tilgung der physischen und moralischen Noth erblickte er in der Erziehung. Er hat ihre Bedeutung dermaßen an das Licht gestellt, daß sie hinfort von allen erkannt wurde, von Hohen und Niedrigen, von Regierenden und Regierten. Durch ihn ist Deutschland das Land der Pädagogik geworden, und selbst weit über die Länder deutscher Zunge hinaus erstreckte sich sein anregender und bewegender Einfluß. — Die Familie erschien ihm als die eigentliche Stätte der Erziehung und sein erstes Streben ging dahin, nicht allein wichtige Ansichten, Einsichten und Fertigkeiten in Betreff der Erziehung in das Haus zu tragen, sondern selbst den Unterricht dermaßen zu vereinfachen, daß er bis zu einer ziemlich weitgesteckten Grenze Gegenstand der häuslichen Thätigkeit, namentlich der Thätigkeit der Mutter, sein könne. Er übersah dabei die Schranken, welche die socialen Verhältnisse durch ihre gebieterische Forderung einer Theilung der Arbeit als unübersteigliche hinstellen. Von der Macht der Thatsachen getrieben, nahm seine eigene reformatorische Thätigkeit zunächst die Richtung auf die Schule und den Schulunterricht. Aber er behielt dennoch den ganzen Menschen im Auge, und er kam dabei auf den tiefen, die Pädagogik seit seinem Auftreten beherrschenden Gedanken, daß die Menschennatur selbst die Erziehungs- und Unterrichtsgesetze dictiren müsse. Diese Erhebung des Menschen zum Mittelpunkte auch der theoretischen Pädagogik bezeichnet den Anbruch einer völlig neuen Epoche. Von ihr aus datirt sich alles Streben und Ringen auf dem Gebiete der pädagogischen Praxis, das bis in die Gegenwart hineinreicht, von ihr aus die Möglichkeit, die theoretische Pädagogik zu einer wirklichen, auf Anthropologie und Naturwissenschaft überhaupt gegründeten Wissenschaft zu erheben. Seine eigene Anschauung der Menschennatur war Resultat unmittelbarer Beobachtung und des divinatorischen Elementes in ihm; da ihm jedwede tiefere Bildung abging, so

ist es erklärlich, daß seine Aussprüche über die Natur des Menschen als geniale Ahnungen und Einfälle, noch nicht als wirklich begründete Ergebnisse und Einsichten erscheinen, und daß auch seinen reformatorischen Maßregeln noch der Charakter einer gewissen Zufälligkeit und Einseitigkeit anklebt. Auch seine pädagogische Praxis erscheint noch nach allen Seiten hin unvollkommen, der Correctur und des weiteren Ausbaues bedürftig. Aber sämmtliche Keime einer späteren Entwicklung lassen sich in dem Sein, Leben und Streben dieses bewundernswerthen Urgeistes nachweisen. Es tauchte in seiner Seele auf die Ahnung der Einheit alles Lebens, die später sein Jünger Friedrich Fröbel erschaute und als Grundgedanken seines erziehlichen Gebäudes hinstellte. Schon erschien ihm in seinen erleuchteten Augenblicken der Mensch als eine Blüthenknospe am großen Baume des organischen Lebganzen, das ein Goethe tiefsinnig als „das Werdende, das ewig wirkt und lebt", bezeichnet. Sein Gott war ihm kein ausschließlich transcendenter, sondern vornehmlich auch ein immanenter, und schon sprach er es geradezu aus, daß in allem Göttliches wirke und dieses Göttliche das Wesenhafte aller Dinge sei. In dem Menschen als dem höchsten Geschöpfe der Erde, kommt dieses Göttliche auch hienieden zum höchsten und vollendetsten Ausdrucke. Er ist ein Sohn Gottes, ein Sohn der Menschheit und eine eigenartige Darstellung der letzteren, eine eigenthümliche Persönlichkeit. Deshalb machen sich Strebungen in ihm bemerkbar, welche auf alle drei Lebenskreise hinweisen. Es zeigt sich in ihm erstens ein Gefühl der Abhängigkeit von dem Wesen aller Wesen, eine Sehnsucht nach Einigung und Einklang mit diesem Wesen, die Religiösität; er wird ferner bewegt durch das Wohl und Wehe der Mitmenschen, welches Gefühl in der Gerechtigkeit und thatkräftigen Menschenliebe seinen Ausdruck findet; er sucht endlich drittens sein Selbst zu behaupten und den Grundgedanken seiner Individualität nach allen Seiten hin auszulegen und darzustellen. Also gilt es zunächst seine religiöse Anlage zu pflegen. Es gilt, ihn dahin zu bringen, daß er sich als Göttliches erfasse, die Einheit des wahrhaft Menschlichen und Göttlichen erkenne, diese Einheit pflege, und wo sie durch die überwuchernde Selbstsucht und Sinnlichkeit getrübt ist, allaugenblicklich wieder herstelle. In Jesu Christo bildete sich zuerst das Bewußtsein dieser Einheit, und sein ganzes Leben documentirte dieses Bewußtsein; darum ist er der Mittelpunkt aller Erziehung und das Streben nach Gotteinigung der eigentliche Kern des Christenthums wie der Erziehung. Wo sich diese Einigung im Menschen vollzieht, da feiert der Gottmensch seine Auferstehung; wo aber die Selbstsucht und die Schuld dieselbe hintertreibt, da wird er auf's Neue gekreuzigt. Es kommt darauf an, den

einzelnen Menschen „zu solchem Sein und Wandeln zu erheben, daß sich der Vater auch in ihm verkläre." Somit erscheint die Idee der Gottmenschheit als ein fortlaufender Prozeß in der Weltgeschichte, zu dessen Einleitung und Fortgang die Erziehung hülfreiche Hand zu bieten hat. Es geschieht das positiv durch Erzeugung religiöser Einsicht und praktisch religiöser Uebung, sowie durch die sittliche Elementarbildung, deren Elemente Pestalozzi bereits in Stanz auffand und darstellte. — Diese Anschauung von Religion und Christenthum und deren erziehliche Pflege paßt natürlich nicht in die Schablone der orthodoxen Theologie hinein, bei welcher Confession, Religion und die Seligkeit abhängig ist von theologischen Formeln. Kein Wunder also, daß man Pestalozzi vielfach vorwarf, er sei kein Christ und daß selbst noch ein Karl von Raumer behauptete, er sei von aller gläubigen Innigkeit und Kindereinfalt entfernt gewesen. Unser Reformator klagte sich in trüben Stunden in seiner Herzensdemuth, welche bisweilen in selbstquälerisches Wesen umschlug, sogar selbst an, daß ihm „die Kraft der vereinzelten christlichen Gefühle und Ansichten" seiner jüngeren Jahre verloren gegangen sei. Den Verlust vereinzelter Gefühle und Ansichten wollen wir einem Manne zu Gute halten, der Religion und Christenthum also aufzufassen wußte, und der, wie der Gottessohn von Nazareth, jeden Augenblick bereit war, sein Leben für seine Idee und zum Wohle der Menschheit in die Schanze zu schlagen. — Ein solcher Mann war natürlich auch im hohen Grade im Stande, Gerechtigkeit und Menschenliebe zu entzünden und zu pflegen, jene Factoren also, wodurch sich der zweite Lebenskreis, dem der Mensch angehört, in ihm bemerkbar macht. Liebe wird nur erweckt durch Liebe. Pestalozzi erkennt das und weiß mit hinreißender Beredtsamkeit darzustellen, wie das Kind sich an der Mutterliebe erhebe zur Liebe gegen seine Mitmenschen und gegen Gott und wie der Vater- und Muttersinn den Erfolg aller Erziehung bedinge.

Was endlich die Erziehung des Menschen als Persönlichkeit, als individuell markirtes Einzelwesen betrifft, so erkennt Pestalozzi, daß ihre richtige Art und ihr eigentliches Wesen mit dem Worte Entwicklung bezeichnet wird. Schon tritt bei ihm, wie bei seinem bedeutendsten Jünger, Friedrich Fröbel, der Baum als Vorbild und Symbol hervor. Es geht ihm auf, daß man den Menschen verdirbt, wenn man etwas aus ihm machen, ihn bearbeiten will nach irgend einer Schablone, die man sich willkürlich zurecht gemacht hat. Er ahnt, daß man den Menschen wachsen lassen müsse, wie den Baum im Garten, daß man einerseits schädliche Einflüsse abzuwehren, und andererseits für eine gesunde, geistige und leibliche Nahrung zu sorgen habe. Was in dem Menschen

als Anlage vorhanden ist, das soll sich enfalten und darstellen und zwar soll alles an ihm und ihm harmonisch zu Tage treten, was in dem Vorbilde seines Daseins als Grundelement erscheint. Es liegt auf der Hand, daß sich mit solchem Bestreben die Ansicht von der ursprünglichen Verderbtheit der Menschennatur nicht verträgt und daß daher eine sich selbst klare Orthodoxie, welche sich auf diese Ansicht stützt, mit dem Pestalozzianismus keinen ehrlichen und haltbaren Bund zu schließen vermag. — Alle Entwicklung des Individuums ist Thätigkeit und wird gefördert durch Thätigkeit und zwar hat diese eine Doppelrichtung; einmal die von außen nach innen, im Lernen, dann die von innen nach außen, im Schaffen. Es war das Bestreben Pestalozzi's, auch die zweite Richtung voll und ganz ins Auge zu fassen; ja er wollte sogar die körperliche Arbeit als Erziehungsmittel benutzen, ein ABC der Kunst hinstellen, wie er ein ABC der Anschauung geliefert hat; doch ging dieses sein Bestreben nicht über die dürftigsten Anfänge hinaus. Schwerlich dürfte es auch jemals gelingen, das, was man auf dem Gebiete der Socialökonomie unter Arbeit versteht, zu einer Grundlage der Elementarbildung zu machen. Mit großem Erfolge bestrebte sich unser Reformator, das Lernen in eine wirkliche geistige Assimilation zu verwandeln. Zuerst ging ihm auf, daß die Ausrüstung des Menschen mit Kenntnissen und Fertigkeiten in erster Linie nicht als Zweck, sondern als Mittel zur Entfaltung des Geistes angesehen werden müsse. Dieser Gedanke bildet den Quellpunkt aller methodischen Bestrebungen der Gegenwart. Die Art und Weise, wie der Unterrichtsstoff an den Lernenden herangebracht wird, bestimmt seinen fördernden oder hemmenden Einfluß auf die geistige Entwicklung des Lernenden. Fördernd ist dieser Einfluß, wenn derselbe angehalten wird, den Gang der Menschheit zu gehen, welcher als der naturgemäße, als Vorbild angesehen werden muß. Wie ist nun die unentwickelte Menschheit zu Erkenntnissen gekommen? Erscheinungen der Außenwelt haben die Aufmerksamkeit des Geistes wachgerufen. Der Mensch hat erst angeschaut und sich genaue Vorstellungen gebildet, hat von den unwesentlichen Merkmalen gleichartiger Dinge abstrahirt, die wesentlichen Merkmale aber zu einer Einheit zusammengefaßt und somit den Begriff gebildet. Die Deutlichkeit und Klarheit des Begriffs hängt ab von der Schärfe und Deutlichkeit der Vorstellungen; sie bilden das Fundament der menschlichen Erkenntniß. Darum muß ein guter Unterricht zu einem soliden Aufbaue dieses Fundaments zu allernächst die Hand bieten. Es geschieht das durch den Anschauungsunterricht und dadurch, daß der Lehrer überall, so weit als thunlich, von der Anschauung ausgeht und zum Begriffe fortschreitet. Also heißt die Hauptforderung,

welche an einen Lehrer gestellt werden muß: Unterrichte anschaulich! — Um nun alle Willkürlichkeit zu verbannen, will Pestalozzi sich von der Natur selbst, deren Gesetze ihm identisch mit denen der Menschennatur erscheinen, nicht allein diktiren lassen, wie, sondern auch was gelehrt werden müsse; aber er ist weder Philosoph, noch kenntnißreich genug, diesen Vorsatz in genügender Weise auszuführen. Indem er Form, Wort und Zahl als die Grundelemente des ersten Unterrichts hinstellen zu können glaubt, wirft er wieder die beiden obengenannten Richtungen der menschlichen Thätigkeit durcheinander und sieht nicht, daß Wort und Sprache schon in die Kategorie des Schaffens gehören, da der Mensch beim Sprechen seinen Begriffen und Gedanken durch das flüchtige Element des Schalls Ausdruck verleiht. Er weiß ferner nicht, daß die Welt, wie sie dem Menschen erscheint, nicht allein durch die Denkformen des Raumes und der Zeit, sondern auch durch Causalität oder die Materie, als Trägerin dieser Causalität, zu Stande kommt. Form und Zahl erkennt er richtig als Ergebnisse des Raumes und der Zeit, aber über die Materie mit ihren Kräften geht er gedankenlos hinweg. Dabei machte er den verunglückten Versuch, die Sprache ebenso wie Form und Zahl aus der Außenwelt herzuleiten und kommt dabei sogar auf das Ungethüm einer „Schallkraft". Wäre ihm aufgegangen, daß ohne die Erkenntniß des Stoffes die Form eine Formel ohne Inhalt ist, so würden ihm noch anderen Gegenstände als nothwendig für die Bildung des menschlichen Geistes erschienen sein: so die Chemie als Lehre von dem „Lieben und Hassen der Elemente"; die Physik als Lehre von den Kräften und deren Wirkungen in der anorganischen Welt; die Physiologie, welche die organischen Lebensfunktionen zu erklären sucht. Er würde den Schall als Schwingen der materiellen Theile eines Körpers, die Farbe als eine durch die Dinge hervorgebrachte Modifikation des Sonnenlichts erkannt haben. Endlich würde ihm aufgegangen sein, daß die Materie durch und durch Causalität, die Natur ein Werdendes ist, und daß der Unterricht nur dann auf das Prädikat der Naturgemäßheit Anspruch machen kann, wenn in ihm das genetische Element, das Entstehen überall zu Tage tritt. Mit dieser Erkenntniß hätte die Forderung: von der Sache zum Begriff, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, von der Erscheinung zur Idee! ihre Begründung, der Begriff der Naturgemäßheit faßbaren Inhalt erhalten.

Wieviel klarer wäre Pestalozzi's ganzes Erziehungssystem geworden, wenn er vermocht hätte, dasselbe etwa in folgender Weise zu begründen: Der Mensch ist ein Sohn Gottes, ein Sohn der Menschheit und ein selbständiges und selbstthätiges Einzelwesen. Darum findet sich in ihm

ein Streben nach Einigung mit Gott, die Anlage zur Religiösität, nach Einigung mit der Menschheit, die Anlage zur Gerechtigkeit und Menschenliebe, endlich ein Streben nach selbsteigener Entwicklung und persönlicher Vollendung. Zur Förderung der Einigung mit Gott und der Menschheit ist nöthig die sittliche Elementarbildung, welche die Sinnlichkeit in den Dienst des Geistes, des Göttlichen im Menschlichen, zu stellen hat, sind nöthig religiöse Begriffe und Grundsätze, religiöse Uebung und Erweckung der Liebe durch Liebe. Als selbständiges und selbstthätiges Einzelwesen entwickelt sich der Mensch in einer gedoppelten Thätigkeit, durch Assimilation und Produktion. Es gilt, ihm gesunde und nährende, materielle und geistige Nahrungsstoffe zu reichen; es gilt ferner, ihn zu einer wirklichen Assimilation, zu einer Umwandlung des von außen Aufgenommenen in eigenes Fleisch und Blut zu veranlassen; es gilt endlich, sein nach außen gerichtetes Thun so zu regeln, daß es der individuellen Entwicklung in bester Weise förderlich und dienstlich werde. Der Mensch steht in Wechselbeziehung mit der gesammten Außenwelt; vermöge seiner geistigen Kraft wandelt er die Eindrücke derselben in Vorstellungen um, erzeugt durch Abstraktionen allmählich die Begriffe und operirt endlich mit diesen Begriffen in der Sprache. Von der Deutlichkeit der Vorstellungen hängt die Klarheit der Begriffe ab, von ihrer Quantität die Möglichkeit einer umfassenden Erkenntniß. Darum soll der Unterricht zunächst darauf ausgehen, möglichst viele und möglichst klare und scharfe Vorstellungen in der Seele des Kindes zu erzeugen, die gesammte Welt der Vorstellung bestmöglichst zu erweitern und zu vertiefen, und dabei dem Gange der Natur folgen, die überall vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten lückenlos fortschreitet. Und auf dieser ersten Stufe, der Stufe des Anschauungsunterrichts, soll das Kind wie überall sich nicht blos receptiv, sondern auch produktiv verhalten, d. h. es soll dem, was es sich innerlich angeeignet hat, durch Bild und Wort Ausdruck verleihen. Nicht blos auf der ersten Stufe des Unterrichts, sondern auch auf allen andern Stufen soll die Natur selbst die Lehrerin des Lehrers sein. Die geistige Entwicklung des Menschen hat überall den Gang von der Anschauung zum Begriffe, von der Sache zur Idee, die ihr zu Grunde lag, genommen; darum soll auch der Unterricht diesen Gang einhalten. Es soll der Unterrichtsstoff zunächst als Mittel zur Entwicklung der geistigen Kraft angesehen werden. Diejenige Methode, welche ihn hierzu am geschicktesten macht, ist die naturgemäßeste und richtigste. Die Gliederung des Unterrichtsstoffes wird durch die Welt als Erscheinung selbst diktirt. Die Form der Dinge fordert die Formen- und Raumlehre, und die Erkenntniß

des Raumes nach der Seite des Thuns und Schaffens hin die Zeichenkunst. Die Zeit, als die Succession der Veränderungen im Raume, gebiert die Zahl; also muß der Schüler einerseits in das Wesen der Zahl auf anschauliche Weise eingeführt und andererseits zu praktischen Operationen mit den Zahlen angeleitet werden. Die Materie als die Trägerin der Causalität ist im ewigen Wechsel und Wandel begriffen, und das, was diese Veränderung hervorbringt, ist die Kraft. Die Naturbeschreibung lehrt die Gegenstände der Außenwelt in ihrer Eigenschaft als Naturprodukt näher kennen. Chemie, Physik und Physiologie führen ein in die Wirksamkeit der anorganischen und organischen Kräfte, die Lehre vom Schall erfordert nach der praktischen Seite hin die Ton- und Gesangskunst. Unser Wohnhaus, die Erde, soll billig durch die Geographie von ihren eigenen Bewohnern in ihrer Totalität erkannt werden; auch will der denkende Mensch erfahren, wie sein Geschlecht in diesem Vaterhause gelebt und gewirkt hat, worüber die Geschichte Belehrung ertheilt. Demnach müssen auch diese Gegenstände in ihren Elementen als Bildungsmittel für die Jugend verwendet werden. Als besonderes Erzeugniß des Geistes der Menschheit tritt endlich die Sprache auf; sie erscheint als tief eingreifendes Bildungsmittel, und es ist an der einen Seite Spracheinsicht, auf der anderen Sprach- und Sprechfertigkeit zu erzielen. Das Wort wird fixiert durch die Schrift; also ist auch das Schreiben ein nothwendiger Unterrichtsgegenstand. — Die Natur zeigt endlich überall ein Werden und Sichentwickeln; darum muß auch der naturgemäße Unterricht entwickeln und die Resultate der menschlichen Erkenntniß aufs Neue in der Seele des Schülers entstehen lassen. — Da der Mensch Körper und Geist zu gleicher Zeit ist, so hat die Erziehung auch die körperliche Entwicklung ins Auge zu fassen und die Förderung derselben aller Zufälligkeit zu entheben.

So ähnlich würde die Natur reden, wenn sie die Auswahl und die Behandlung der Gegenstände zu bestimmen hätte, und in allen diesen Gegenständen würde auch der Sohn des Volkes zu unterrichten sein, wenn man absehen könnte von allen Schranken und Hindernissen, welche die mangelhafte Wirklichkeit allen Bildungsbestrebungen entgegen zu setzen pflegt. Trotz der hervorgehobenen Unklarheit und Einseitigkeit Pestalozzi's, welche ihm seine Gegner mit Recht vorgeworfen haben, hat er als Bahnbrecher das entscheidende Wort gesprochen. Ein Mensch kann nicht alles leisten, und wer den richtigen reformatorischen Grundgedanken gefunden hat, braucht noch nicht im Stande zu sein, auch allen Consequenzen dieses Grundgedankens Ausdruck zu verleihen; er wird überall als der Erste und Bedeutendste unter seines Gleichen anzusehen sein.

Von Pestalozzi's pädagogischem System erwartete Fichte Befreiung von Selbstsucht, Verzagtheit und Willenlosigkeit. Herbart fragte schon 1802: „Was ist das Erste und Dringendste beim Unterricht? Wo liegt es? Ist es etwa von Allem ein klein wenig? Ein wenig Naturgeschichte, ein wenig Erdkunde, einige Züge aus der Geschichte, einige kleine Notizen von edler Denk- und Sinnesart, großen Männern und artigen Kindern, auch ein bischen weltbürgerliche und staatsumwälzende Sittengrundsätze, mitunter eine leicht verständliche Fabel, einige kleine Uebungen im Gebrauche des Mir und Mich, einige Namen von Sternen und alten Göttern, dann und wann ein Räthsel, ein Witzwort, eine Rechenaufgabe? Das wäre ohne Zweifel für Pestalozzi sehr bequem, und er könnte sich die große Mühe sparen, die richtige Reihenfolge im Unterricht auszufinden. Aber das ist's Alles nicht: der dringendste, nothwendigste Unterricht ist derjenige, welcher den Menschen lehrt, was ihm am frühesten zu wissen nöthig ist. Und das ist Pestalozzi's ABC der Anschauung." „Unter den bildenden Beschäftigungen des Kindes ist ohne Zweifel das Anschauen das Wichtigste: das rohe, ungeübte Beschauen ist der Bildung fähig. Gestalt, Zahl und Maßverhältnisse liegen in der Mitte unseres ursprünglichen Gesichtskreises, und die Grundanfänge des Messens und Rechnens sind die ersten und natürlichen Vorübungen des Verstandes. Hier liegt der Faden für den frühesten Kinderunterricht, und die tiefe Besinnung auf diese Wahrheit war es, wodurch Pestalozzi getrieben auf den glücklichen Gedanken seines ABC der Anschauung kam." Auch Schwarz hat das Rechte von Pestalozzi gesagt. „Pestalozzi — so schreibt er — hat eine neue Bahn gebrochen, er will durch Uebung der Kraft in kleinem Kreise, an wenigen Objekten von früher Jugend auf, in jedem Stande, den Menschen zu seinem Besten, zu seinem göttlichen Beruf hinführen. Jeder soll zu seiner Selbstkraft erwachen, und durch das wahrhafte Selbstgefühl zur edelsten Anwendung derselben gelangen. Keines unserer bisherigen, sowohl theoretischen, als praktischen Erziehungssysteme hat diesen Gedanken so rein und stark gefaßt. Wenn längst der Pestalozzianismus vergessen ist, so wird Pestalozzi selbst und seine Idee der Menschenbildung nur desto mehr in der Wirksamkeit und im Andenken glänzen." Und auch Benecke faßt das wahre Wesen der Pestalozzi'schen Methode, wenn er sagt: „Pestalozzi will durchgängig selbstthätige Begründung der Erkenntniß in lückenlosem Fortschritte und erschöpfender Vollständigkeit."

Dem Buche „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", folgte 1803 das „Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren." Vom Zwecke dieses „Buches der Mütter"

spricht Pestalozzi selbst so: „Das, was mangelt, ist eine Anleitung für Mütter, welche sie in den Stand setzt, von dem Punkte an, bis auf welchen, Noth, Bedürfniß und Umstände sie für diesen Zweck, ihre Kinder reden zu lehren, allgemein ausgebildet habe, lückenlos vorzuschreiten; es fehlt ihnen eine Anleitung, diesen Punkt, als den Anfangspunkt, ihre Kinder reden zu lehren, in seiner ganzen Ausdehnung anzuerkennen, und in seiner Ausdehnung zu benutzen. Mütter! das Buch, das ich euch in die Hand gebe, hat keinen geringeren Zweck, als euch in den Stand zu setzen, dem ersten Bedürfniß einer vernünftigen Erziehung, wozu ihr bisher keine mit der menschlichen Natur und mit eurem besseren Zustande übereinstimmende Handbietung hattet, Genüge zu leisten." Das Buch der Mütter soll eine Anleitung für die Mütter sein, ihre Kinder anschauen und sprechen zu lehren. Dabei verfällt er auf den unglücklichen Gedanken, den menschlichen Körper zum ersten Gegenstande dieses Anschau- und Sprachunterrichts zu machen. Denn da nicht äußere Gegenstände, die das Kind sieht und hört — so schließt er — sondern es selbst — es selbst, indem es sich fühlt, es selbst, indem es sich in der ganzen Unbehülflichkeit seines ersten Daseins fühlt, es selbst, indem es sich als den Vorwurf der mütterlichen Besorgung und Liebe in dieser Unbehülflichkeit fühlt, der erste Vorwurf seines Bemerkens und seines Bewußtseins ist; so fängt das Buch der Mütter seine Anleitung, die Kräfte des Kindes zum Bemerken und Reden zu entwickeln, auch mit dem in's Augefassen seiner selbst, seines Körpers an. „Man wußte den Grundsatz immer: daß alles Wissen des Menschen von ihm selbst ausgehe und ausgehen müsse — ich befolge ihn." Das Geschäft des Redenlehrens knüpft sich einfach und natürlich, auch bei der ärmsten Mutter an die Stunde der Besorgung und körperlichen Pflege des Kindes. Es ist in dem Augenblick, in dem sie es wäscht und reinigt, daß sie jeden Theil seines Körpers, dem sie ihm benetzt und wieder abtrocknet, auch benennt und benennen muß: gieb mir dein Händchen, gieb mir die Füßchen, und hin und wieder, wenn sie ihm zu essen giebt, daß sie Brei, Topf, Löffel benennt; es ist aber auch zugleich die innigste Sorgfalt und Liebe dieser Besorgung, die sie, wenn der Brei zu warm ist, ihn auf den Löffel erkalten, und indem sie ihm dem Kinde nur langsam zum Munde bringt, sagen macht: „du mußt warten, es ist heiß." Den menschlichen Körper wollte Pestalozzi in 10 Uebungen nach eben so viel Gesichtspunkten in das Auge fassen. Die erste dieser Uebungen lehrt die Mutter, ihrem Kinde die äußeren Theile seines Körpers zu zeigen und zu benennen; — in der zweiten zeigt sie ihm die Lage eines jeden dieser Theile; — in der dritten macht sie auf den

Zusammenhang der Theile aufmerksam; — in der vierten zeigt und sagt sie ihm, welche Theile von dem Körper nur einfach, welche gedoppelt, welche vierfach 2c. da sind; — in der fünften lehrt sie es, die wesentlichen Eigenschaften eines jeden Theiles bemerken und benennen; — in der sechsten lehrt sie diejenigen Theile des Körpers, die irgend eine von den ihm jetzt bekannten Eigenschaften mit einander gemein haben, zusammensuchen und als diesfalls zusammen gehörend benennen; — in der siebenten lehrt die Mutter das Kind bemerken und sich darüber ausdrücken, was es mit jedem Theile des Körpers thun und ausrichten könne und wann und bei was für Gelegenheit diese Verrichtungen der Theile des menschlichen Körpers gewöhnlich statthaben; — in der achten macht sie das Kind auf das Wesentliche dessen, was zur Besorgung seines Körpers gehört und nothwendig ist, aufmerksam; — in der neunten mach sie dasselbe am Faden der ihm bekannten Eigenschaften der Theile des Körpers auf den vielseitigen Nutzen dieser Eigenschaften aufmerksam, und lehrt es, sich verständig darüber auszudrücken; — in der zehnten lehrt sie das Kind das, was es in allen neun Uebungen über jeden Theil seines Körpers bestimmt bemerken und benennen gelernt hat, zusammenfassen und daraus diesen Theil in so weit beschreiben, als es ihn durch die vorhergehenden Uebungen bestimmt kennen gelernt hat. Die erste Uebung geht also: „Mein Körper hat 2 obere Gliedmaßen und 2 untere. Meine zwei oberen Gliedmaßen haben 2 Schultern, 2 Achseln, 2 Achselgelenke, 2 Oberarme, 2 Ellbogen, 2 Ellbogengelenke, 2 Vorderarme, 2 Handgelenke, 2 Hände. Jedes von meinen oberen Gliedmaßen hat 1 Schulter, 1 Achsel, 1 Achselgelenk, 1 Oberarm, 1 Ellbogen, 1 Ellbogengelenk, 1 Vorderarm, 1 Handgelenk, 1 Hand. Meine zwei Hände haben 2 Handwurzeln, 2 Mittelhände, 2 Daumen, 2 Zeigefinger, 2 Mittelfinger, 2 Ringfinger und 2 kleine Finger. Eine jede von meinen 2 Händen hat 1 Handwurzel, 1 Mittelhand, 1 Daumen, 1 Zeigefinger, 1 Mittelfinger, 1 Ringfinger und 1 kleinen Finger. Meine 2 Mittelhände haben 2 Handballen; eine jede von meinen zwei Mittelhänden hat 1 Handballen. Meine zwei großen Zehen haben 4 Gelenke, 2 vordere und 2 hintere" 2c. 2c. Die Uebungen vom menschlichen Körper sollen jedoch nicht die einzigen sein, auch nicht erst alle durchgenommen werden, ehe dem Kinde andere Gegenstände der Umgebung von der Mutter vorgeführt werden. „Es ist gar nicht der Fall, daß die Mutter beim Unterricht zum Bemerken und Reden sich einseitig und ununterbrochen mit dem Kinde am menschlichen Körper so lange aufhalten müsse, bis sie alle diese Uebungen mit ihm durchlaufen und vollendet hat; im Gegentheil muß sie am Faden dieser Wegweisung

lernen, den ganzen Kreis der Gegenstände, der die Sinne des Kindes nahe berührt, nach eben diesen Gesichtspunkten in's Auge fassen, um allemal nach der Vollendung einer Uebung mit dem menschlichen Körper andere solche Gegenstände einzuschieben und mit dem Kinde zu behandeln. Du mußt, Mutter, am Faden der Methode, oder am Faden eines Buches lernen, aus dem Meere der Sinneneindrücke, in dem dein unbehülfliches Kind schwimmt, wenige, aber für die Bildung desselben wesentliche Gegenstände ausheben; aber du mußt bei den Uebungen des Bemerkens und Redens über jeden nach dem ganzen Umfange dieses Buches unermüdet und standhaft verweilen, bis dein Kind den Gegenstand und seine Theile nach dem Gesichtspunkte einer jeden Uebung vollkommen und richtig in's Auge faßt, und sich über denselben nicht nur mit genauer Bestimmtheit, sondern mit unbedingter Geläufigkeit ausdrücken gelernt hat." „Lehre das Kind am Faden dieses Buches an jedem Gegenstande, den du ihm im Hause, im Felde und im Garten zeigest, seinen Namen, seine Eigenschaften, seine Form, sein Thun 2c. bestimmt benennen und fahre dann fort, es auch auf die Nähe und Ferne, die Anzahl und Größe der Gegenstände aufmerksam zu machen, und ihm auch für diese Verhältnisse und Beziehungen Raum zu geben, und benutze zu diesem Endzwecke die Anschauungslehre der Zahl- und Maßverhältnisse, deren Ausübungen dir so leicht sind, als das Zählen deiner fünf Finger. Durch diese vereinigten Maßregeln wird es dir nicht fehlen, du wirst das Kind mit Sicherheit dahin erheben, sich über alle Arten sinnlicher Gegenstände mit der größten Bestimmtheit ausdrücken zu können." — Das „Buch der Mütter" behandelt nur das „Wort" und läßt Form und Zahl unberührt. Es geht vom Kinde aus, berücksichtigt aber nur die Körperform und verliert sich in anatomischen Demonstrationen, statt auf das zu leiten, was dem Kinde am nächsten liegt, — seine Umgebung; es geht von der Anschauung aus, und beginnt den Unterricht einfach und lückenlos, aber es hat vergessen, daß — wie Gertrud ihre Kinder lehrt — auch der Thätigkeitstrieb Beachtung verlangt und daß alles Leben mit Thaten, mit Thun, nicht mit Wissen beginnt. Aber doch hat Pestalozzi mit seinem „Buch der Mütter" eine That gethan, indem er zum ersten Male in der Geschichte der Pädagogik der Mutter ein Erziehungsbuch in die Hand gab. —

1804 war das Schloß Burgdorf zum Sitz eines Oberamtmanns eingerichtet, und Pestalozzi erhielt von der Regierung das Kloster Buchsee für seine Anstalt angewiesen. Da jedoch daselbst die Direction derselben (— „nicht ohne meine Einwilligung, aber zu meiner tiefsten Kränkung", sagt Pestalozzi —) von den Lehrern an den im nahen

Hofwyl lebenden Fellenberg übergeben ward und Pestalozzi sah, daß er dort nie von Fellenberg unabhängig werden würde, so ging er auf die höchst vortheilhaften Vorschläge der Stadt Iferten zur Aufnahme seines Institutes (1804) ein, das hier eine europäische Berühmtheit erlangte und Iferten zum Wallfahrtsort machte, wo die Edelsten ihrer Zeit bei dem „Volkspropheten" Begeisterung für Erziehung holten. Zu diesen Wallfahrern gehörten: Herr von Transche, Besitzer mehrerer Güter in Liefland, — der Senator Gregoire aus Paris, — Rengger, Director der helvetischen Republik, — Professor Benzenberg, — Fürst von Dietrichstein aus Wien, — die Herzogin von Sachsen-Meiningen, — Professor Dr. Schlosser, — der französische Staatsmann Fürst Talleyrand, — Professor Raupach, — Rathsherr Merian aus Basel, — der Pädagog Pater Girard, — der preußische Regierungsrath Minutoli, — der Landammann Merian, — der russische Staatsminister, der bei der Befreiung von Griechenland bekannt gewordene Graf Capo d'Istria, — Herzog Ferdinand von Württemberg, — Graf Brühl, — der polnische Graf Kosziusko, — der durch den wechselseitigen Unterricht bekannte englische Geistliche Bell, — die als Schriftstellerinnen berühmten Frauen: von Wollzogen, von Staël, Karoline Rudolphi, Betty Gleim, — der Schöpfer von Hofwyl, Fellenberg. Und die großen Männer, die nicht unmittelbar Pestalozzi's Werkstatt sahen, schenkten doch seinen Bestrebungen die größte Aufmerksamkeit: so — Wilhelm von Humboldt, die preußischen Staatsräthe Nicolovius und Sivern, Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation, der württembergische Minister von Wangenheim, Johannes von Müller, Schelling, Eschenmayer 2c. Die ausgezeichnetsten Schulverbesserer Deutschlands in jener Zeit gingen unmittelbar oder mittelbar von der Schweiz aus; Ramsauer (später Prinzenerzieher in Oldenburg), Schacht (später Schulrath in Mainz), Stern (später Seminardirector in Karlsruhe), Dr. Krüger (später Seminarinspector in Bunzlau), Graff (der Sprachforscher), Plamann (später Vorsteher einer berühmten Berliner Anstalt), Dr. Delbrück (später Erzieher des Königs von Preußen), Blochmann (später Vorsteher einer berühmten Anstalt in Dresden), Hientzsch (später Seminardirector in Potsdam), Karl Ritter (der Geograph), Zeller (der preußische und württembergische Schulreformator), Denzel (später Director des Eßlinger Seminars), Nägeli und Pfeifer (die Verbesserer des Gesangunterrichts). 1809 zählte Pestalozzi's Anstalt unter 15 Lehrern 165 Zöglinge im Alter von 6 bis 17 Jahren aus Deutschland, Frankreich, Italien, der Schweiz, Rußland, Nord-Amerika, auch 32 Erwachsene, welche die Methode studirten. 1807 berichtet er dann selbst an die Aeltern und an das Publikum von seinem Werk. „Die

Schwierigkeiten, — sagt er, — die meiner Unternehmung von Anfang an im Wege standen, waren sehr groß. Die öffentliche Meinung war ganz gegen mich. Man glaubte weder mich noch meine Freunde und Mitarbeiter der Sache gewachsen. Tausende und Tausende hielten den Ruhm meiner Anfangsversuche für eitles Blendwerk und glaubten, er ruhe ganz auf einem Charlatanismus, den gründliche Männer nicht ermangeln werden, sehr bald zu entlarven. Fast Alles, was sich für competent hielt, den Richter über das sonderbare Phänomen zu machen, nahm für ausgemacht an, daß es nichts tauge. Nun stritt man noch darüber, worauf eigentlich seine Nichtswürdigkeit ruhe. Einige meinten, die Sache sei ein blos einfältiger Mechanismus; Andere glaubten, es sei ein bloßes Gedächtnißwesen und der Verstand werde demselben ganz aufgeopfert; noch Andere äußerten sehr ernsthaft, wir forderten und gäben durch unsere Mittel gar zu viel Verstand und das Gedächtniß werde gar nicht geübt; und wiederum Andere meinten, wir hätten und lehrten keine Religion; endlich die Letzten, wir hätten revolutionäre Absichten. Die Uebel, welche dieser Wirrwarr von Einwendungen hätte stiften können, sind Gott Lob überwunden. Das Institut hat die Feuerprobe acht strenger Jahre überstanden und ist darin bewährt erfunden worden. Wir dürfen es öffentlich mit gutem Gewissen sagen: die Kinder unserer Anstalt sind froh und glücklich, ihre Unschuld wird bewahrt, ihre Religiosität genährt, ihr Geist gebildet, ihr Wissen vermehrt, ihr Herz erhoben. Die Einrichtungen, welche hierfür bestehen, haben eine stille innere Kraft. Im Ganzen herrscht der Geist eines großen häuslichen Vereins, in welchem nach dem Bedürfniß eines solchen ein reiner, väterlicher und brüderlicher Sinn überall hervorleuchtet. Die Kinder fühlen sich frei, ihre Thätigkeit findet in ihren Beschäftigungen selbst einen lebendigen Reiz; Anhänglichkeit und Vertrauen erhebt ihr Gemüth. Das Leben des Hauses ist in vollem Sinne des Wortes Erhebung und Lehre; aber nicht blos vorübergehende Erhebung einseitiger Empfindungen und Gefühle, nicht blos Lehre und Schule. Erhaben über diese Beschränkung ist es Erhebung der ganzen Gesinnung und Stimmung des Kindes, es ist Lehre der Natur, im Anblick des freien, selbständigen Lebens aller Individuen. Alle Lehrer gemeinsam, als ein wohlorganisirtes Ganzes, thun Das an allen Kindern, was die sorgfältigste Mutter allein an ihren wenigen Kindern thut, deren Gemüth im Allgemeinen weder durch Strafen verhärtet, noch durch Belohnungen veroberflächlicht und vereitelt wird. Das Kind lernt sich selbst, d. h. seine bürgerlichen, intellectuellen, ästhetischen und religiösen Anlagen, Kräfte und Thätigkeiten fühlen und anschauen, kennen und üben. Der Mensch, die Natur, das gegenseitige

Verhältniß beider zu einander, und was aus ihrer Betrachtung und Erkenntniß für die Bildung der Kinder in jeder Hinsicht hervorgeht, machen die Grundansicht und den Urstoff des Unterrichts aus, und aus ihnen entwickeln sich alle Kenntnisse und Unterrichtsfächer. Aber nicht als abgerissenes empirisches Material, das man nach der ersten besten Reihenfolge, oder nach einer vereinzelten logischen Verknüpfung zusammenstellte. Die Rede ist davon, die Dinge und ihre Erkenntniß selbst als ein lebendiges und organisches, nach nothwendigen und ewigen Gesetzen harmonisch in einander greifendes und als solches von etwas Einfachem und Ursprünglichem aus sich darstellendes und entwickelndes Ganzes anzuschauen, um aus dieser Anschauung so zu entwickeln, wie eines im andern und durch das andere gegründet ist und besteht. Nicht von irgend einer Form, sondern vom Wesen und Leben selbst geht das Ganze aus, und jede Form erscheint blos als der Ausdruck und die Darstellung dieses angeschauten Wesens und Lebens." — Die Anstalt strebte also dem höchsten Ziele zu. Doch hemmten vielfache Unterbrechungen den Unterricht, indem die Kinder öfters vor Fürsten und Ministern, die der Meister für seine Ideen gewinnen wollte, ihre Künste zeigen mußten. Dazu kam die mangelhafte Bildung der Lehrer des Institutes, die zwar Ordnung und Methode in den Unterricht brachten, aber an ihrer eigenen Fortbildung nicht arbeiten konnten, weil es keine Wohnstuben, sondern nur Lehr- und Schlafsäle gab, und sie demnach mit den Kindern zusammen wohnen, essen und schlafen mußten, auch in den Freistunden im Garten zu arbeiten, Brennholz zu hacken, zu heizen rc. hatten. Seit 1811 begannen dann durch die Zwistigkeiten der Lehrer, von denen jeder den leitenden Einfluß auf Vater Pestalozzi haben wollte, trübe Zeiten für das Institut. Der Streit, in dem sich die Parteien besonders um Niederer und Schmid gruppirten, verwirrte die Verhältnisse zu Iferten immer mehr, seitdem (1815) Pestalozzi's treue Gattin gestorben war. 1816 verließen zwölf Lehrer die Anstalt — und Pestalozzi stand dem Wirrwarr gegenüber rathlos. „O Niederer — so klagt der große Mann — ohne Reinheit und Kraft in den Umgebungen sind Anstrengungen für das Hohe und Große verloren, wo Lümmelei und Schwäche aus allen Ecken hervorguckt, da bildet sich das Erhabene und Gute nicht leicht, unsere größten Feinde sind unter unserem Dache und essen mit uns aus einer Schüssel, es ist besser, allein zu sein, als von Schlechtigkeit Scheinhülfe anzunehmen." 1817 suchte er sich mit Fellenberg zu verbinden, — die Verbindung zeugte kein Leben. Als jedoch 1818 mittelst der Subscription zur Herausgabe der sämmtlichen Werke Pestalozzi's bedeutende Summen — vom russischen Kaiser 5000 Rubel

— gezeichnet wurden, erwachte noch einmal Pestalozzi's alte Hoffnung. Er stiftete 1818 in der Nähe von Iferten zu Clindy eine Armenanstalt, in der Arme zur Erziehung und zum Unterrichte für die Armen gebildet werden sollten. Allein das Institut verlor sein ursprüngliches Ziel aus dem Auge — der Versuch mißlang, weil die Kinder „in Kenntnisse, Gewohnheiten, Ansprüche, Träume und Gelüste hineingeführt wurden, die für das Wesen ihrer ursprünglichen Bestimmung nicht paßten und sie eigentlich dafür verbilden mußten". Pestalozzi hoffte Heil, wenn er seine Anstalt von Iferten nach Neuhof verlegte. Als ihn jedoch dorthin seine von ihm genährten Zöglinge zu folgen verweigerten, — da hatte der Greis „doch einmal genug". „Die Täuschung von der Möglichkeit der Verpflanzung dessen auf Neuhof, wovon in Iferten kein Fußbreit guter Boden eigentlich mehr mein war, war nun in meiner Seele endlich auch ganz ausgelöscht. Es mußte endlich soweit kommen, um mich dahin zu vermögen, meine gänzliche Hoffnung, meine diesfälligen Zwecke als für mich vollends unerreichbar aufzugeben." 1825 löste Pestalozzi sein Erziehungsinstitut auf und zog sich, ein achtzigjähriger Greis, nach Neuhof zu seinem Enkel zurück. „Wahrlich, es ist mir, als mache ich mit diesem Rücktritt meinem Leben selber ein Ende, so wehe thut es mir!" Mit diesem Bekenntniß trat der Held von dem Schauplatze seiner praktischen Wirksamkeit, der viel gekämpft, viel gerungen und dem viel mißglückt war, weil ihm bei all seiner unendlichen leidenschaftlichen Liebe und bei seiner klarsten theoretischen Kenntniß des Menschen die praktische Lebensweisheit, die Fähigkeit, Menschen zu regieren und zu behandeln, abging. Tragisch groß sind dann an diesem Schlusse noch die Bekenntnisse, in denen er sich selbst für schuldig erklärt, den Schiffbruch herbeigeführt zu haben, und in denen er selbst seine früheren Thaten und Aussprüche über das vorher Geglückte, ermüdet von der Wanderung, mit solchem ermüdeten Auge ansieht und sie, ohne ein Recht dazu zu haben, verurtheilt. So, wenn er zu seinem „Berichte an die Aeltern und an das Publikum", den er 1807 veröffentlichte, und in dem er sagte, daß das Institut „die Feuerprobe acht strenger Jahre bestanden habe", späterhin bemerkt: „Das, was zur Bestätigung dieser Ansicht hier gesagt wird, ist allgemein eine Folge der in diesem Zeitpunkt stattgefundenen großen Täuschung, daß alles das, wozu wir freilich einen sehr belebten Willen und einige klare Ansichten in uns selbst trugen und was durch äußere, glückliche Umstände uns noch doppelt irre führte, wirklich so sei, wie es hätte sein sollen und wie wir es auch gerne gemacht hätten. Aber die Folgen der einseitigen Wahrheit, die wir diesfalls in uns selbst trugen, wurden

durch Mangel an genugsamen Kräften, Kenntnissen und Fertigkeiten zu ihrer Ausführung in unserer Mitte allgemein stille gestellt, verwirrt und zum Samen eines vielseitigen Unkrautes, das die guten Körner, die in unserem Boden lagen, von allen Seiten drängte, beengte und hie und da erstickte."

Aber mitten in dieser Melancholie, in die ihn die in Scheiter gesunkene Hoffnung versetzte, hatte der alte müde Wanderer Geisteskraft genug, um in seinem „Schwanengesange" noch einmal die Ideen seiner Erziehung in concentrirtester Weise zusammen zu fassen, und seine Errungenschaften, die Wahrheiten, daß der Unterricht Entwicklung des Kindes zum Menschen sein müsse, daß die rein menschliche Bildung höher, als die Berufsbildung stehe, daß die Fertigkeit mehr Werth, als das bloße Wissen habe, und daß alle, auch die höchste Geistesbildung auf denselben elementaren Grundlagen ruhen solle, der Welt als bleibendes Vermächtniß zu übergeben. „Was ist die Menschennatur? was ist das eigentliche Wesen, was sind die unterscheidenden Merkmale der menschlichen Natur als solcher?" so fragt Pestalozzi in seinem letzten großen Werke, wie er einst in seinem ersten, in den „Abendstunden", gefragt hatte, und er antwortet jetzt aus den Erfahrungen eines langen Menschenlebens: „Ich darf mir keinen Augenblick vorstellen, daß irgend eine von den Kräften und Anlagen, die ich mit den Thieren gemein habe, das echte Fundament der Menschennatur als solches sei. Ich darf nicht anders, ich muß annehmen, den Umfang der Anlagen und Kräfte, durch welche der Mensch sich von allen Geschöpfen der Erde, die nicht Mensch sind, unterscheidet, sei das eigentliche Wesen der Menschennatur. Ich muß annehmen, nicht mein vergängliches Fleisch und Blut, nicht der thierische Sinn der menschlichen Begierlichkeit, sondern die Anlagen meines menschlichen Herzens, meines menschlichen Geistes und meiner menschlichen Kunstkraft seien das, was das Menschliche meiner Natur selber constituirt; woraus dann eigentlich folgt: die Idee der Elementarbildung sei als die Idee der naturgemäßen Entfaltung und Ausbildung der Kräfte und Anlagen des menschlichen Herzens, des menschlichen Geistes und der menschlichen Kunst anzusehen. Die Naturgemäßheit, welche diese Idee in den Entfaltungs- und Bildungsmitteln unserer Kräfte und Anlagen anspricht, fordert demnach ebenso gewiß in ihrem ganzen Umfange die Unterordnung der Ansprüche unserer thierischen Natur unter die höheren Ansprüche des innern, göttlichen Wesens der Anlagen und Kräfte unseres Herzens, unseres Geistes und unserer Kunst. Es folgt ferner daraus: der ganze Umfang der Kunstmittel in der naturgemäßen Entfaltung der Kräfte und Anlagen unsers Geschlechts

setze, wo nicht eine deutliche Erkenntniß, doch gewiß ein belebtes inneres Gefühl von dem Gange, den die Natur in der Entfaltung und Ausbildung unserer Kräfte selbst geht, voraus. Dieser Gang ruht auf ewigen unabänderlichen Gesetzen, die im Wesen jeder einzelnen menschlichen Kraft selbst liegen und in jeder derselben mit einem unauslöschlichen Trieb zu ihrer Entfaltung verbunden sind. Aller Naturgang unserer Entfaltung geht wesentlich aus diesem Treiben hervor. Der Mensch will Alles, wozu er in sich Kraft fühlt, und er muß, vermöge dieser inwohnenden Triebe, das Alles wollen. Das Gefühl dieser Kraft ist der Ausdruck der ewigen, unabänderlichen Gesetze, die in ihrer menschlichen Anlage den Gang der Natur in ihrer Entfaltung zum Grunde liegen. Diese Gesetze, die wesentlich aus der Eigenheit jeder menschlichen Natur hervorgehen, sind eben wie die Kräfte, denen diese Gesetze inwohnen, unter sich wesentlich verschieden; aber sie gehen alle, eben wie die Kräfte, denen sie inwohnen, aus der Einheit der Menschennatur hervor, und sind dadurch, bei aller ihrer Verschiedenheit innig und wesentlich unter einander verbunden und eigentlich nur durch die Harmonie und das Gleichgewicht, in dem sie in unserm Geschlechte bei einander wohnen, für dasselbe wahrhaft und allgemein naturgemäß und menschlich bildend. Es ist eine sich in allen Verhältnissen bewährende Wahrheit, nur das, was den Menschen in der Gemeinkraft der Menschennatur d. h. als Herz, Geist und Hand ergreift, nur das ist für ihn wirklich, wahrhaft und naturgemäß bildend; Alles, was ihn nicht also, Alles, was ihn nicht in der Gemeinschaft seines Wesens ergreift, ergreift ihn nicht naturgemäß und ist für ihn, im ganzen Umfange des Wortes, nicht menschlich bildend. Was ihn nur einseitig d. i. in einer seiner Kräfte, sei diese jetzt Herzens=, sei sie Geistes= oder Kunstkraft, ergreift, untergräbt und stört das Gleichgewicht unserer Kräfte und führt zur Unnatur in den Mitteln unserer Bildung, deren Folge allgemeine Mißbildung und Verkünstellung unseres Geschlechts ist. Ewig können durch die Mittel, welche die Gefühle meines Herzens zu erheben geeignet sind, die Kräfte des menschlichen Geistes an sich nicht gebildet, und eben so wenig können durch die Mittel, durch welche der menschliche Geist naturgemäß gebildet wird, die Kräfte des menschlichen Herzens an sich naturgemäß und genugthuend veredelt werden." „Die Idee der Elementarbildung in Rücksicht auf den ganzen Umfang der Ansprüche ihrer Unterrichtsmittel fordert die höchste Vereinfachung dieser Mittel, welche in allen Fächern des Kennens und Könnens des Menschengeschlechts, von höchst einfachen Anfangspunkten ausgehend, in lückenlosen Stufenfolgen vom Leichten zum Schweren hinführen, mit dem Wachsthum der Kräfte des Zöglings

gleichen Schritt haltend, immer belebend und nie ermattend und erschöpfend aus ihm selbst hervorgehen und auf ihn einwirken." „Der vollendeten, allgemeinen Einführung dieser Idee steht jedoch das Stückwerk im menschlichen Wissen und Können entgegen. Jeder einzelne Mensch wird die Mittel nach der Verschiedenheit seiner Individualität anders, als jeder andere, dessen Individualität mit der seinigen nicht harmonirt, ausführen. Der eine wird die Kraft zur Ausführung der Idee in seinem Herzen finden und ihr mit dem edeln Drange seiner Liebe entgegenstreben; der andere wird diese Kraft mit dem geistigen Uebergewicht seiner Individualität erkennen und sich den Weg zur Erreichung seines Ziels durch die Klarheit und Richtigkeit der Begriffe, die zu demselben führen, anzubahnen suchen. Wieder ein anderer wird diesen Weg durch das Uebergewicht der Kunst- und Berufskräfte, die er in sich selber fühlt, anzubahnen suchen; und es ist wahrlich gut, daß es so ist. Es giebt Genies des Herzens, es giebt Genies des Geistes und der Kunst. Gott hat sie geschaffen." „Sobald wir das Ziel der Elementarbildung an sich als das Ziel aller menschlichen Cultur ansehen und die Naturgemäßheit der Vorschritte alles unsers Wissens, aus der Natur des Stückwerks hervorgehend, anerkennen, das unserm Wissen und Können allgemein unübersteigliche Schranken setzt, so fällt uns das Ziel dieser großen Idee als das Ziel des Menschengeschlechts in die Augen. In den Formen und Gestalten ihrer Ausführung als Methode wird die Idee der Elementarbildung das Ziel nie erreichen; aber das Streben nach diesem Ziel liegt in der unverkünstelten Menschennatur und diesem allgemein in der Menschennatur liegenden Streben haben wir den Grad der Cultur zu verdanken, zu dem sich die civilisirte Welt in sittlicher, geistiger und physischer Hinsicht erhoben hat. Die allgemeine Mißkennung dieser Idee ist Mißkennung alles Göttlichen und Ewigen, das in der Menschennatur liegt. Dieses Göttliche und Ewige aber ist in seinem Wesen die Menschennatur selbst. Es ist in seinem Wesen das einzig wahre Menschliche in unserer Natur, und die Naturgemäßheit der Bildungsmittel unsres Geschlechts, die die Idee der Elementarbildung anspricht, ist in ihrem Wesen ebenso nichts andres, als die Uebereinstimmung dieser Mittel mit den unauslöschlichen Fundamenten des ewigen, göttlichen Funkens, der in unserer Natur liegt, der aber auch ewig mit dem sinnlichen Wesen unserer thierischen Natur im Widerspruch und im Kampf liegt." —

Pestalozzi ist der Genius der christlich-humanen Pädagogik — und er ist mehr als das, er ist der Begründer derjenigen Pädagogik, die als der wichtigste Zweig der Staatswissenschaft und als sicherstes Mittel zur

Begründung eines menschenwürdigen socialen und politischen Lebens betrachtet werden muß. Es ist das Verdienst Morf's und Seyffarth's, gerade diese Seite seiner Wirksamkeit blosgelegt und gezeigt zu haben, wie in dem Manne, den sein großes Herz trieb, für die Verbesserung der öffentlichen Zustände im Vaterlande sein Leben einzusetzen, der pädagogische Reformator allmählich aufgekeimt und zur Reife gediehen ist. Schon als Jüngling hielt er sich zu denen, welchen die Unterdrückung des Landvolks im Kanton Zürich durch die Städter zu Herzen ging. Seiner edlen Natur gemäß stand er auf Seiten der unterdrückten Partei und faßte schon früh den Gedanken, „dem niedersten Volke Helvetiens" seine Kräfte zu widmen, den armen Proletariern, deren Loos er schon in seiner Kindheit aus eigener Anschauung kennen gelernt hatte. In die Politik wurde er hineingezogen, als in Folge der durch die Verurtheilung Rousseau'scher Schriften in Genf erfolgenden Bewegungen in Zürich ein politischer Verein entstand, dem die besten Männer der Stadt sich anschlossen. Als die „Patrioten" von den Aristokraten verfolgt wurden, hatte auch Pestalozzi, ein eifriges Mitglied des Vereins, zu leiden, machte also schon frühzeitig die Erfahrung, daß den consequenten und energischen Dienern der Wahrheit keine Lorbeeren zu winken pflegen. Die ersten Versuche Pestalozzi's, dem Volke zu dienen, waren literarischer Art. Der neunzehnjährige Jüngling wurde Mitarbeiter an dem „Erinnerer", einer politischen Zeitschrift zur Besserung der Volkszustände. Was er als solcher bietet, verräth schon den Volkspädagogen im Embryo. Sein Genius sagt ihm frühzeitig, daß nur durch die Erziehung dem armen Volke beizukommen sei. Er wünscht eine Ausarbeitung einfältiger, guter Grundsätze der Erziehung, die auch für den gemeinsten Bürger oder Bauern verständlich und brauchbar seien, wünscht, daß sich jeder brave Mann bemühen möge, nur einen einzigen auch so zu machen durch Beispiel, Aufsicht, Anleitung 2c. Nach Unterdrückung der Zeitschrift veröffentlicht er eine andere Arbeit, Agis genannt, deckt er die Schäden auf, durch die ein Staatsleben zu Grunde geht, und mahnt zur Rückkehr zu den alten einfachen Sitten. Er entwickelt hier schon vollständig den Gedankenkreis, in dem er sich später bewegt. Den geistlichen Beruf verläßt er, weil er seiner Denkweise nicht entspricht, und widmet sich der Rechtswissenschaft, um durch dieses Studium „eine Laufbahn zu finden, die geeignet wäre, ihm früher oder später Gelegenheit und Mittel zu verschaffen, auf den bürgerlichen Zustand seiner Vaterstadt und sogar seines Vaterlandes einen thätigen Einfluß zu üben." In Folge zu angestrengter Arbeit und der Aufregung, in die ihn der plötzliche Tod seines Freundes Bluntschli versetzte, brach er sein Studium ab, um auf dem Lande Erholung zu suchen —

und selbst Landmann zu werden. Er wollte, wie Seyffarth sagt, als Landmann unter den Landleuten leben; so glaubte er am besten an der Bildung des Landvolkes arbeiten zu können. Denn das Ziel seines Lebens war und blieb, „den Armen im Lande durch tiefere Begründung und Vereinfachung seiner Erziehungs- und Unterrichtsmittel ein besseres Schicksal zu verschaffen." Sein Entschluß, sich der Landwirthschaft zu widmen, gedieh zur Reife, als ihm Anna Schultheß gegen den Willen ihrer Angehörigen die Hand reichte, und nun an den Verlobten die Nothwendigkeit herantrat, sich eine ausgiebige Existenz zu verschaffen. Er studirte bei einem Freunde ein Jahr hindurch die Landwirthschaft und gründete nun den Neuhof auf dem Birrfelde. Mit richtigem Takt wählte er unbebautes Land, das billig zu haben war, aus dem sich aber durch die Kunst der Landwirthschaft ein einträglicher Boden herstellen ließ. Die baulichen Einrichtungen werden getroffen, die beabsichtigte eheliche Verbindung geht von Statten. Der junge Landmann arbeitet eifrig nach seiner eigenen Methode, erregt aber gerade durch seine originelle Art Mißtrauen. Schlimm ist es, daß er seine Untergebenen nicht zu wählen, unpassende Subjecte nicht zu entfernen weiß und gerade durch ihr Gebahren in Mißkredit hineingeräth. Als der Fortgang seines Unternehmens bereits in das Stocken kommt, erwacht trotzdem wieder der Volks-Pädagog in ihm. Er richtet seinen erbarmenden Blick auf die massenhaft im Lande herumirrenden Bettelkinder und will durch die Praxis beweisen, „daß der Abtrag verschiedener Arbeiten, welcher Kinder fähig sind, genugsam sei, die Kosten einer einfachen, aber den Bedürfnissen des ländlichen Lebens genugthuenden Aufziehung zu bestreiten und die nöthigen Vorschüsse vor den vollendeten Jugendjahren zurück zu erhalten." Aber nicht blos zur physischen Arbeit wollte er die Kinder anhalten, sondern sie auch geistig befähigen, sich eine menschenwürdige Stellung zu bereiten; denn er hatte, wie Seyffarth sagt, die Ueberzeugung, daß nur gebildete Erwerbskraft dem Menschen eine bürgerliche Stellung und Vermögen gebe, in's Gesammtleben der Gesellschaft als ein lebensvolles Mitglied einzugreifen, und Lust und Freiheit, an der Ausbildung seines Geistes und Veredelung seines Herzens zu arbeiten; in dieser Ueberzeugung und getrieben von göttlicher Liebe, wollte er diesen armen Kindern Versorger, Erzieher, Lehrer, wollte er ihr Vater in jeder Hinsicht sein. „Das Unternehmen barg in sich Gesichtspunkte von der weittragendsten Bedeutung; es war ein sociales und politisches im tiefsten Sinne des Worts, dadurch unterschied es sich von allen bisherigen Unterrichts- und Erziehungsversuchen." Es mißlang, weil er dasselbe einmal gleich zu großartig anlegte, und weil er zweitens von denen, die ihm Hülfe zugesagt

und geleistet hatten, nunmehr treulos behandelt wurde, weil drittens seine an alle Menschenfreunde gerichtete Bitte um Unterstützung nicht den erwarteten Erfolg hatte, und weil das Unternehmen endlich von allerlei Unglücksfällen heimgesucht wurde. Er muß es auflösen, und der Mann, der sich der Bettelkinder annahm, gerieth in Gefahr, selbst an den Bettelstab zu kommen. Der Plan scheitert zwar, aber die Ueberzeugung von der Richtigkeit desselben ist in seiner Seele lebendiger als jemals. Herausgerissen aus seiner praktischen Thätigkeit, schreibt er die von uns bereits charakterisirten „Abendstunden eines Einsiedlers." Gedrängt durch die Noth, will er jetzt durch Schriftstellerei Geld verdienen — und das Product seiner Feder ist kein geringeres, als „Lienhard und Gertrud." In seinen „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" entwickelt er eine Fülle reformatorischer, staatspädagogischer Ideen und verbreitet sich über das Wesen der Religion in einer tiefen, erhebenden und ewig lehrreichen Weise. Sein schnell erworbener schriftstellerischer Ruhm führt ihn zu wichtigen Bekanntschaften, unter denen die Annäherung Fichte's die folgenreichste und bedeutungsvollste werden sollte. Auch mit Nicolovius trat er in ein Freundschaftsverhältniß, das später ebenfalls bedeutende Früchte trug. Die welterschütternden Wirkungen der französischen Revolution blieben auch auf unsern Reformator nicht ohne Einfluß; hatte ihn doch die Pariser Nationalversammlung neben Klopstock, Schiller und Campe mit dem französischen Bürgerrechte beschenkt. Allein er verließ doch seinen eigentlichen Schwerpunkt nicht, und obgleich er erst Großes von der Revolution erwartet, so ist er doch später unzufrieden mit dem Gange der Dinge. Und als das Revolutionsfieber auch die Schweiz ergriff, begrüßte er freudig die neue Gestaltung der Dinge, plaidirt aber auch gleichzeitig für die Waffenbrüderschaft mit den Franzosen und sah in Frankreich Helvetiens Freund und Bruder — ein schwerer Irrthum, den er später auch als solchen erkannte. — Der Krieg, der sich in den Bergen bei Stanz entladen hatte, führte unsern Reformer endlich in die Praxis zurück. Es wurde eine Waisenanstalt daselbst errichtet, weil in Folge des Krieges die Zahl der verlassenen Kinder groß war, und Pestalozzi übernahm als 51jähriger Mann die Leitung derselben. Hier steht er, selbst fast ein Bettler, unter den Bettelkindern, entwickelt eine fast übermenschliche Thätigkeit und schafft eine eigene Didaktik, auf die er später weiter baut. Seine Thätigkeit ist nur kurz, aber so aufreibend, daß er körperliche Erholung suchen muß. Der Krieg treibt ihn von dannen, und seine Anstalt wird in ein Lazareth verwandelt. Der gebeugte aber nicht gebrochene Pädagog wird Lehrer an verschiedenen Schulen in

Burgdorf, errichtet darauf eine eigene Pensionsanstalt und Lehrerseminar und zieht durch seine neue Thätigkeit die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich. Die Resultate seiner didaktischen Entdeckungen zu Stanz und Burgdorf faßt er zusammen in der Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt." Trotz des reichen Lebens in Burgdorf fühlt er sich nicht befriedigt; denn sein Herz schlägt für die Armen im Volk, und er sehnt sich daher nach einer Waisenanstalt. In einer Broschüre veröffentlicht er weittragende und herrliche „Ansichten über die Gegenstände, auf welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk vorzüglich zu richten hat" — wird sogar als Abgeordneter der Schweiz zu Napoleon gesandt, und die menschgewordene erbarmende Liebe und Hingabe steht der Fleisch gewordenen und zur Weltmacht gelangten Selbstsucht gegenüber. Beide Pole stoßen sich natürlich ab, und der Corse spricht seitdem verächtlich über unsern Reformator und nennt seine Anhänger Jesuiten. Er weiß auch die Wirksamkeit des pädagogischen Reformators lahm zu legen; seine Anstalten werden wiederum, dieses Mal von der Regierung in Bern geschlossen. Nach einem kurzen Aufenthalt in Münchenbuchsee findet er endlich ein Asyl in Yverdon, wo die Anstalt von 1805—1825 besteht. — Es war unserm Helden nicht vergönnt, seinen weittragenden social-pädagogischen Ideen einen genügenden praktischen Ausdruck zu verleihen; dennoch waren sie, und sind sie noch jetzt bewegenden Kräften zu vergleichen. Schon in Stanz erhielt seine geniale Forschung vorwiegend die Richtung auf den eigentlichen Unterricht, und diese Richtung ist ihr bis zum Schlusse geblieben. Wenn er auch vieles von dem, was er gewollt, nicht verwirklicht hat, so war es ihm doch beschieden, der Begründer eines naturgemäßen Schulunterrichts zu werden. Darum konnte er auch am Lebensabend, getrost auf den durchwanderten Weg zurückblickend, sprechen: „Gerührt spreche ich es aus und danke es Gott: der Zweck meines Lebens ist nicht verloren gegangen! Nein, meine Anstalt, wie sie in Burgdorf aus der Verwirrung hervorging und zu Iferten in namenlosen Unförmlichkeiten sich gestaltete, ist nicht der Zweck meines Lebens. Beide sind in ihren auffallendsten Erscheinungen das Ergebniß der eigenartigen Schwächen meiner Natur, durch welche das Aeußere meiner Lebensbestrebungen sich selber untergraben mußte. Meiner Lebensbestrebungen eigentlicher Kern hat sich im Innern meiner selbst immer lebendig erhalten und in gelungenen Ergebnissen ihres Wesens nach der Wahrheit ihrer ewig bleibenden Segensgrundlagen erprobt. Sie stehen in der ursprünglichen Grundlage ihrer Eigenheit noch fest und unerschütterlich da. Mein Gedanke von der ersten erziehenden Bildung des Menschen ist kein Luftschloß; denn das Wesen dieses Gedankens liegt in der Menschennatur selbst, in ihren

Grundkräften, und derselbe spricht sich in allen Ständen und Verhältnissen, in tausend und abermal tausend Thaten der Erziehung und des Unterrichts ohne alle Kunst naturgemäß aus. Alles Große in der Welt geht aus kleinen, aber in ihrem Wachsthum in hohem Grade kraftvollen und wohlbesorgten Keimen hervor, und was in seinen Keimen vollendet ist, trägt auch die wesentlichen Mittel der Vollendung seiner Ergebnisse in sich selbst." Damit hat Pestalozzi das Wesenhafte bezeichnet, das in den vielfachen Irrungen seines Lebens der unvergängliche Kern bleibt. Er hat gearbeitet sein Leben hindurch, unverändert, ohne Rast, mit einem warmschlagenden, tieffühlenden, von Menschenwohlfahrt belebten Herzen — für das Wohl der Menschheit, für das Glück der Armen und Nothleidenden, für die naturgemäße Erziehung der Kindesseele. Der Mensch ist meine Welt, gab er darum zur Antwort, als er gefragt wurde, ob er nicht auch die Wunder der Gebirgswelt in den Alpen zu schauen begehre. An Kenntnissen geringer, als ein gewöhnlicher Schulmeister, hat er mit seiner unbeugsamen Liebe und mit seinem klaren, lebendigen, tiefsinnigen Geiste ein Erziehungssystem geschaffen, an dessen Realisirung die Gegenwart arbeitet und das die Grundsteine zur Erziehung der Zukunft enthält, weil, wie Jessen sagt, sein Dichten und Trachten dahin ging, den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts zum Heile seiner Brüder zu erforschen, ein geschworner Feind des geistlosen Mechanismus, ein unermüdeter Kämpfer gegen das todte Hinbrüten, gegen alles geisttödtende und abstumpfende Mittheilen und Abrichten in hohen und niederen Schulen. Pestalozzi war ein Mensch, und das heißt ein Kämpfer sein. Treffend charakterisiren Blochmann und Christoffel diesen Kämpfer in seinem Ringen mit dem Endlichen im Ewigen und mit dem Ewigen im Endlichen — in seinem äußeren und inneren Leben. „Das Ganze seiner Gesichtszüge war vielartig gewoben und verändert, durch die verschiedensten Gemüthsaffecte bewegt. Bald lag darauf die zarteste Weichheit und Milde, bald herzzerreißender Schmerz und Traurigkeit, bald furchtbarer Ernst, und bald ein Himmel voll Liebe und Wonne. Seine tiefliegenden Augen quollen oft wie Sterne hervor, ringsum Strahlen werfend; oft wieder traten sie zurück, als blickten sie in eine innere Unermeßlichkeit. Seine Stirn war abgerundet, hinter des Alters Furchen die Gluth der Jugend verbergend; der Ton seiner Stimme vielfach modulirt, dem sanften lieblichen Worte und dem Donner des Zornes gleich dienstbar. Sein Gang war ungleich, bald hastig, bald bedächtig und wie im Sinnen verloren; bald kühn und imponirend; seine Brust gewölbt, sein Nacken dick und gebogen, und stark und straff die Muskeln seiner Glieder. Von kaum mittlerer Größe

und von schmächtiger Gestalt, trat doch in Haltung und Bewegung eine Fülle von Dauer und eine Kraft hervor, mit der er unsäglichen Stürmen Trotz bot. Alles in seinem Aeußern kündigte eine Persönlichkeit an, in der alle Saiten der menschlichen Natur tönten, und die zum Träger tief ergreifender Ideen bestimmt war. Um Bedrängten und Unterdrückten zu helfen, war ihm kein Opfer zu groß, nichts zu theuer; denn er suchte nicht seinen Vortheil. Oft theilte er mit Armen den letzten Gulden, gab einem Bettler sogar die silbernen Schnallen von den Schuhen und band diese dann mit Stroh zusammen; er ging zum Könige von Preußen nach Neufchatel, um ihn für seine Ideen zu gewinnen, obschon er sehr krank war und unterwegs mehrmals ohnmächtig wurde. An Demuth, Bescheidenheit und Anspruchslosigkeit kam ihm Keiner gleich, und bei aller männlichen Entschlossenheit war er harmlos und hingebend, wie ein Kind, mild und gefällig, zartsinnig und gefühlvoll. Nie hörte man von ihm ein feindseliges Wort über Jemand. Schmerzen ertrug er mit übermenschlicher Kraft; gichtkrank empfing er den französischen Gesandten, hielt sich aber so zusammen, daß er diesen durch alle Klassen führte und seine Schmerzen endlich ganz vergaß. Seine Arbeitsamkeit war außerordentlich. Früh zwei Uhr dictirte er, den Bettzipfel im Munde, seine Aufsätze, corrigirte Satz für Satz sehr oft, war in der Unterhaltung anregend, seine Sprache bilderreich, seine Anwendung überraschend, und er wußte schnell abstracten Gegenständen eine concrete Seite abzugewinnen. Obschon immer ernst, konnte er doch überaus witzig und lustig sein und an komischen Einfällen Anderer das größte Wohlgefallen haben. Die Rastlosigkeit seines Strebens zeugt von der seltenen Kühnheit seines Geistes. Aber es war nicht der elastische, heitere Aufflug des Genius, sondern das gewaltige Emporstreben einer ungebundenen Kraft. Hin- und hergetrieben von dem Wellenschlage seiner Geschicke, ohne Regel, ohne Leitung einer bildenden Kunst und Wissenschaft, — denn seit Jahren hatte er fast nichts mehr gelesen — überließ er sich dem mächtigen Strome seiner Meditationen. Dieser innere Drang des gepreßten Herzens, dieser Durst nach freier, menschenbeglückender Thätigkeit, verbunden mit der isolirten Unbehülflichkeit eines isolirten Denkens, erhob ihn zwar zu neuen, tiefen und kühnen Ansichten, aber erschwerte ihm auch, seinen Gegenstand mit Klarheit und allseitigem Blicke aufzufassen. Weniger durch die Menschen, als durch sich selbst gebildet, mangelte ihm auch oft die Gabe, unmittelbar auf Menschen zu wirken. Es fehlte ihm die ruhige Besonnenheit, der ungeschwächte Sinn für die Kleinigkeiten des Lebens, der sichere Tact im Handeln, die gesellige Gewandtheit. Auch in der Kinderwelt wußte er weit mehr anzuregen, als zu erziehen, und die tiefsinnigen Wahrheiten des ächten Unter-

richts erforschend, war er selbst der ungewandteste Lehrer. Aber weil er tiefer fühlte, kühner dachte und muthiger wollte, als seine Zeitgenossen, nannten in Viele einen Schwärmer. Großes und Unvergängliches ist unsrem Geschlechte durch ihn geworden und wird als ein segensreiches Vermächtniß ihm bleiben. So oft ich den Unvergeßlichen anschaute, erschien er mir als ein groß gewordenes Kind mit aller Herrlichkeit der kindlichen Natur, aber auch mit den Schwächen und Unvollkommenheiten derselben. Die Reinheit und Unschuld, der Glaube und die Liebe, die Milde und Hingebung des Kindes schmückten und adelten seine Seele bis in das Greisenalter, aber die Ruhe und Besonnenheit, die Umsicht und Vorsicht, die klare Herrschaft über Zustände und Personen, die den Mann zieren, mangelten ihm im hohen Grade. In innerem Widerspruche und Selbsttäuschung verlief der größte Theil seines Lebens. Der überschwänglichen Stimmung folgte eine verzagte. Er besaß trotz seiner großen, die ganze Menschheit umfassenden Idee nicht Fähigkeit und Geschick, auch nur die kleinste Dorfschule zu regieren. Er kannte den Menschen, aber nicht die Menschen. Den Einzelnen durchschaute er oft schnell und sicher, aber in's Herz konnte er wegen seiner Guthmüthigkeit Keinem sehen. Dabei vernachlässigte er das Aeußere. Er ging ärmlich gekleidet, oft ungewaschen, mit verworrenem Haar, mehrtägigem Barte, niedergetretenen Schuhen und herabhängenden Strümpfen. Doch über alle Schwächen und Fehler dieser großartigen Natur breiten sich die Strahlen seines hohen Geistes und seines liebekräftigen Gemüthes so siegreich aus, daß die starken Schatten seines Lebens zwar nicht zu verkennen sind, aber das Gesammtbild desselben und seine erhabenen Gestaltungen von jedem Betrachtenden stets mit Bewunderung und Liebe werden angeschaut und gewürdigt werden." Ja, „Pestalozzi — so fügen wir diesem Lebensbilde Jessen's Worte zu — ist ein erleuchtender, gründlicher und schöpferischer Bildungsheld, wie ihn kein anderes Volk hat, ein Aar, der, wie Dante von Homer sagt, im Fluge Alle überwindet. Keiner hat, wie er, die Welt für die große Aufgabe der Menschenveredlung begeistert, Keiner, wie er die stumpfe Welt erschüttert und ihren Widerstand besiegt; ein Mann, groß durch den Glauben an seine Idee, groß durch das, was er gewollt hat, groß durch die Selbstverleugnung, womit er für seine Idee kämpfte, groß durch den zu seinem Mark und Blut gewordenen Eifer, Menschenelend zu lindern, und das Alles in einem Zeitalter, wo die Kriegsfackel loderte, wo die Welt durch große Umwandlungen, jähen Sturz und rasche Erhebung von geistigen Interessen ablenkte, im fortdauernden Kampfe gegen den groben und feinen Materialismus, gegen den beschränkten Egoismus, gegen die Utilitätsgesinnung. Pestalozzi's

Größe besteht eben so sehr in dem, was durch ihn geahnt, als in dem, was durch ihn zur Klarheit gekommen ist."

Gegen den Vorwurf, daß Pestalozzi ein durch und durch unpraktischer Mensch gewesen und als solcher die Pferde stets hinter den Wagen gespannt habe, nimmt ihn sein vorzüglichster Biograph, L. W. Seyffarth, in Schutz und zwar mit Recht, obgleich Pestalozzi in seinen Selbstbeschuldigungen die Veranlassung zu diesem Vorwurfe selbst gegeben hat. Mit genialem Blick erkannte er z. B., daß aus dem wüsten Boden des Neuhofs mit Leichtigkeit ein ergiebiges Land herzustellen sei. Und seine Ideen haben sich später als vollständig richtig erwiesen. Er hat auch weder sein Wohnhaus unpraktisch angelegt, noch seine eigenen Kräfte als Landwirth geschont. Ein Fluch für ihn wurde sein Unvermögen, den Werth der ihn umgebenden Personen gerecht und scharf abzuwägen und die Unfähigen und Unwürdigen zu entfernen. Ein Mensch von seiner himmlischen Herzensgüte übersieht leicht die Fehler der ihm nahe tretenden Personen und ist schwer im Stande, den ein liebevolles Herz quälenden, aber dennoch nothwendigen Bruch mit unfähigen Mitarbeitern rechtzeitig zu vollziehen. Der energische Wille des das Ganze ins Auge fassenden Regenten, der unter Umständen den Stürmen des Herzens Schweigen zu gebieten versteht, fehlte ihm, und daraus erklärt sich der mangelhafte äußere Fortgang, wie der Schiffbruch seiner praktischen Unternehmungen.

Am 17. Februar 1827 starb Pestalozzi. Seine letzten Worte waren: „Ich vergebe meinen Feinden, mögen sie den Frieden jetzt finden, da ich zum ewigen Frieden eingehe! Ich hätte gern noch einen Monat gelebt für meine letzten Arbeiten; aber ich danke auch wieder der Vorsehung, die mich von diesem Erdenleben abruft. Und ihr die Meinigen, bleibet still für euch und suchet euer Glück im stillen häuslichen Kreise." Und dann erreichte er die Ruhe, nach der er sich sein Leben hindurch gesehnt, — eine Sehnsucht, die schon mit den herrlichen Worten Goethe's in „Lienhard und Gertrud" erklungen und welche Worte ihn in Thränen auflösten, als sie ihm am 21. Juli 1826 in Zeller's Anstalt zu Beuggen die Kinder entgegensangen:

Der Du von dem Himmel bist,
Alles Leid und Schmerzen stillest;
Den, der doppelt elend ist,
Doppelt mit Erquickung füllest;
Ach, ich bin des Treibens müde!
Was soll all der Schmerz und Lust?
Süßer Friede!
Komm, ach komm in meine Brust! —

Pestalozzi's Einfluß auf die Schule war überwältigend. Man hört von dem Manne, der ungelehrt und arm an Wissen die Welt reformiren will. Man staunt. Man bewundert und bekämpft. Glühende Enthusiasten und hohnlächelnde Zweifler treten auf. Mag man aber auch für und wider ihn streiten: Pestalozzi kehrt ein in die Schule. Zuerst und zunächst durch Anwendung seiner Methode auf die Unterrichtszweige, auf deren Ausbau er selbst es zumeist abgesehen hatte, auf die Unterrichtsobjekte, die aus Wort, Form und Zahl hervorgehen. In der Formen- und Größenlehre wird die alte euklydische Methode verdrängt. Die Untersuchungen über die Methode des Sprachunterrichts werden, wenn auch Pestalozzi selbst nach Wolke's Ausspruch das Spiegelbild einer Sache mit der Sache selbst gleichstellte und dem Worte eine zu magische Kraft zutraute, angeregt. Die Zahlenlehre erhält eine Reformation, so sehr auch die alten Schulmeister, die nur mit Adam Riese's Rechenbuche operiren konnten, gegen die Pestalozzi'schen Hexereien kämpften und die Dorfgemeinden sich über dieselben beschwerten. Schmidt verfaßte nach Pestalozzi's Grundsätzen seine Geometrie, — Plamann die Naturbeschreibung, — Pfeifer die Geographie, — Nägeli den Gesang, — Ladomus und Rockstroh das Zeichnen.

Größer und gewaltiger, als auf einzelne specielle Unterrichtszweige, ist Pestalozzi's Einfluß auf die Theorie und Praxis des Erziehungswesens im allgemeinen. Der Sieg des entwickelnden, kraftbildenden, dynamischen Principes beim Unterricht in der Schule: das ist Pestalozzi's Sieg. Die organische Vereinigung von Erziehung und Unterricht, — das Suchen des ewigen Zieles der Erziehung, — die Sonderung und Sichtung des Unterrichtsmaterials zum Verbrauch der Menschenentwicklung, — die Anwendung des Anschauungsunterrichtes bei der ersten Geistesentwicklung des Kindes: das ist Pestalozzi's Geist, der in alle dem streitet und ringt. Die Theorie faßt fortan Zucht und Unterricht zusammen und weist die gegenseitige Abhängigkeit von beiden nach. Das Ziel der Erziehung wird nicht mehr in endlichen Zwecken gesucht: man will den Zögling zum Menschen entwickeln, d. h. das Göttliche in ihm zur Herrschaft bringen. Das Göttliche herrscht im Einzelmenschen, wenn die Liebe zu überwinden vermag die Selbstsucht (welche in ihrer mildesten Gestalt die Theilnahmlosigkeit an dem Wohle und Wehe der andern und der Gesammtheit, in ihrer höchsten Ausbildung die Bosheit gebiert), wenn die Vernunft der Miterzeuger und endgültig bestimmende Regulatur seiner Handlungen und der Wille ein thatkräftiger und ausreichender Diener des Herzens und der Vernunft ist. Wo sie, die Vernunft, regiert und regulirt, da ist Freiheit. Durch

ein solches Erziehungsprincip war der Erziehung ad hoc, welche die Menschen für eine bestimmte Entwicklungsstufe der realen Mächte des Lebens, der Kirche, der bürgerlichen Gesellschaft, oder auch für einen bestimmten Beruf zuzuschneiden sucht, bevor an die allgemein menschliche Entwicklung gedacht worden ist, der Krieg auf Leben und Tod erklärt. Die alte, im Dienste der Selbstsucht ergraute Feindin, warf dem Pestalozzithum vor, daß es einen Idealmenschen herausbilden wolle, dessen Wesen nicht zu fassen sei und der später nicht in die realen Verhältnisse hineinpasse, denen er doch schließlich schlechterdings anheim falle; sie hielt die allgemeine Menschenbildung nicht allein für unpraktisch, sondern in Betreff des Bestehenden auch für gefährlich. Unpraktisch ist diese Bildung nicht, weil einestheils der harmonisch entwickelte Mensch auch immer ein brauchbarer ist und weil es anderntheils der Pestalozzi'schen Schule niemals eingefallen ist, ganz abzusehen von dem wirklichen Leben. Es kommt ihr weniger auf die Auswahl und den Umfang des Stoffes, als auf dessen naturgemäß-methodische Behandlung an, und sie braucht sich daher nicht zu scheuen, in Betreff der ersteren dem praktischen Leben völlig ausreichende Concession zu machen. Eine dem praktischen Leben gemachte Concession war die Gründung der Real- und polytechnischen Schulen. Es können diese Schulen, trotz ihrer praktischen Tendenz, sehr wohl im Pestalozzi'schen Geiste wirken, wie auch die Gymnasien und Volksschulen solches vermögen. — Aber gefährlich ist diese Bildung allerdings dem Bestehenden, so weit es auf Selbstsucht, Irrthum oder Unvernunft beruht. Der mit bedeutenden Geistesanlagen begabte Mensch — aus dem an sich Unbedeutenden vermag keine Erziehungskunst etwas Bedeutendes hervorzubringen — wird, wenn er im Pestalozzi'schen Sinne gebildet ist, im Leben von einem liebevollen Herzen getrieben werden, sich dem Ganzen hinzugeben und für dasselbe zu arbeiten; er wird an das Bestehende den Maßstab der Vernunft legen, wird dem entgegen treten, das diesen Maßstab nicht verträgt, und das zu verwirklichen suchen, was die Vernunft mit ihren Idealen fordert. Aber so beharrlich und energisch sein erstarkter Wille auch den Befehlen seines Innern Ausdruck geben mag, er wird doch nie und nirgends ein Revolutionair sein, der da übersieht, daß sich alles stetig entwickelt, wie sich sein eigner Geist entwickelt hat, und daß das Bestehende, so lange es noch nicht dem Tode anheim gefallen ist, die Entwicklungskeime des Zukünftigen in seinem Schooße trägt. — Die Selbstsucht, welche die Fortentwicklung des Bestehenden zu Gunsten Einzelner zu verhindern sucht, wird sich allerdings nie mit der Erziehungsweise der Neuzeit, diesem Produkte ihres direkten Gegentheils, der Liebe befreunden können. Sie

wird im Gegentheil überall zu der alten Erziehung ad hoc zurückdrängen und die mangelhafte Gestaltung bestehender Zustände zum Ideale der Volksschule zu erheben suchen, wie dies in den ersten fünfziger Jahren dieses Jahrhunderts in dem Lande geschehen ist, das einst diese aus der Liebe geborene Erziehungsweise auf seinen eigenen Boden verpflanzte und mit hervorragender Energie pflegte, nachdem es selbst von dem Geiste der Liebe und Hingabe an das Ganze gerettet und durch diesen Geist der Retter des gesammten Deutschlands geworden war. Wir wissen übrigens schon, wie bald dieser Staat sich selbst wiedergefunden, wie sehr er in jüngster Zeit seiner eigentlichen Mission treu geblieben und welche herrlichen Früchte er für das Gesammtvaterland errungen hat. — Die methodischen Principien Pestalozzi's haben sich der Volksschule, weniger noch der höheren Schulen bemächtigt.

In allen Arten von Schulen hat sich jedoch ein Geist der Rüstigkeit und Rührigkeit als unmittelbarer oder mittelbarer Einfluß Pestalozzi's entfaltet, wie er bisher in der Pädagogik noch nicht aufgetreten war. Zunächst und zuhöchst in den von erbarmender Liebe getragenen Schulanstalten: Blindenanstalten wurden, nach Hauy's Vorgange in Paris, 1806 in Berlin, 1808 in Wien und von da ab in den verschiedensten Orten Deutschlands gegründet, so daß es in der Gegenwart 25 Blindenunterrichtsinstitute giebt; Anweisung für dieselben gaben Knie, Zeune, Jäger, Wolke, Klein, Sturm und Daniel. Erziehungsanstalten für Taubstumme wurden von nun an, nachdem Heinicke (1778) zu Leipzig in Deutschland den Anfang gemacht hatte, in großer Zahl gegründet: Deutschland besitzt ungefähr 70 Erziehungsinstitute für Taubstumme. Schmalz hat in seinem Werke „Ueber die Taubstummen und ihre Bildung" Einsicht in das Wesen und in die Literatur des Taubstummenunterrichts in Deutschland, der Meister Hill in neuerer Zeit über das Wesen des Taubstummenunterrichts, Neumann über die Anstalten in Frankreich durch sein Buch „Die Taubstummenanstalt in Paris" gegeben, — Jäger, Reich und Sägert haben Anleitungen zum Sprachunterricht, Schulz, Wilke 2c. Hülfsmittel zum Anschauungsunterricht der Taubstummen geliefert. — Das Armenschulwesen verdankt nach Anregung Pestalozzi's dem hochherzigen Emanuel v. Fellenberg seine eigentliche Begründung. Nach ihm machten sich besonders Johannes Falk und Wichern um Bildung der Armen und Verkommenen verdient. Und während die Krippen, deren erste in Deutschland 1849 zu Wien entstand, den armen Kindern in den ersten Lebensjahren angemessene Erziehung bieten, und Pestalozzi's Wunsch für ein Kinderhaus, durch Oberlin

angedeutet, durch die Fürstin Pauline von Lippe-Detmold in einer Kinderbewahranstalt realisirt ward; wurde für die Fortbildung des Volkes über die gewöhnliche Schulzeit hinaus durch Fortbildungsschulen, Abend- und Sonntagsschulen gesorgt, für die Preusker, Haab in seinem Lehr- und Handbuch, Gerlach in seinem Handbüchlein, und Kraus im Lehr- und Handbuch — Unterweisung und Lehrmaterial geben. Handels- und Gewerbeschulen, Bergwerks-, Forst-, Navigations- und Ackerbauschulen ꝛc. suchen, der zunehmenden Entwicklung von Handel, Gewerbe ꝛc. entsprechend, in das Leben und seine Anforderungen theoretisch und praktisch einzuführen. — Die größte Reformation aber hat die Volksschule durch Pestalozzi erhalten. Die Zucht wurde in derselben zunächst dahin geregelt, daß sie der Lehrer an sich selbst zu üben und dann die Individualität seiner Zöglinge bei Behandlung zu berücksichtigen habe. Ueber Belohnungen und Bestrafungen gaben dazu Harnisch in seinem Handbuch für das deutsche Volksschulwesen, Zerenner in den Grundsätzen der Schuldisciplin, Gessert in dem Handbuch der Schuldisciplin, Dereser im vollständigen Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer, Hergang über Schuldisciplin lehrreiche Winke. Ueber die Organisation des Volkschulunterrichts hat Scherr in seiner Schrift „Die Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule“ die Volksschule als selbständige Anstalt aufgefaßt und dieselbe in eine Schule der Kindheit, in eine der mittleren Jugend und in die des bürgerlichen Alters getheilt, während Harnisch sie als Elementarschule für andere höhere Schulen definirt. Beachtenswerthe Winke gaben Curtmann in seiner Schrift „Die Schule und das Leben“, Scheinert in „Erziehung des Volkes durch die Schule“, Sluymer in seinem „Lehrplan für Volksschulen“, — über Organisation der Volksschulen, indeß Th. Goltzsch in seinem „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen“, die preußischen Regulative vorahnend, gleich diesen, den bestehenden Verhältnissen gegenüber vor- und zurück-, mehr aber zurück- als vorgeht. Die Seminare als Volksschullehrerbildungsanstalten gingen mit den Volksschulen gleichen Schritt. Die besten Schriften über dieselben verfaßten: Harnisch, „Schullehrerbildung“ und „Weißenfelser Schullehrer-Seminar“; Ludwig, „Volksschullehrer-Seminar“; Schweitzer, Fleischhauer, Schaumann ꝛc. in ihren Seminarberichten. Die Bürgerschule behandelte vom Standpunkte der Gegenwart: Jessen, Entwurf einer allgemeinen Verfassung der öffentlichen Unterrichtsanstalten in Städten; Kern, Ueber Errichtung von Bürgerschulen; Müller, Plan und Constitution der allgemeinen Stadt- und Bürgerschule; — dann in den Geschichten einzelner Stadtschulen: Krug

über die Dresdener Friedrich-Augustschule, Prätor über Löbau, Peschek über Zittau, Müller über Lennep, Schmidt über Wien, Hartung über die Berliner Domschule, Henning über Cöslin 2c. Mit den Bürgerschulen wuchsen auch die Töchterschulen, deren sich Ziegenbein, Trefurt, Hausmann, Oltrogge, Heinsius, Kärcher, Hoffmann 2c. warm annahmen, — und die höheren Töchterschulen, deren namhafteste Pädagogen Seinicke, Nösselt, Bormann, Schornstein 2c. sind. — Die sogenannte Volksschule — in ihrer mannigfachen Gestaltung von der einklassigen Dorfschule an bis zu den gehobenen Stadtschulen — erfaßte sich fortan als eine Erziehungsanstalt für das Volk, welche die zur allgemeinen Menschenbildung erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten auf organischem Wege aus dem Menschen entwickeln soll. Als man bangte vor dem Geiste, der in Folge eines derartigen Unterrichts im Volke lebendig wurde, machte man Versuch, den Strom der allgemeinen Entwicklung in Preußen abzudämmen, der indessen ein vergeblicher war. Die deutsche Volksschule wandelte trotz alledem den ruhigen Pfad ihrer historischen Entwicklung und erhielt ihre Ergänzung in den Kindergärten, die ein Pestalozzi verwandter Geist, F. Fröbel, schuf und damit die ersten und untersten Grundlinien zu einer neuen Entwicklung zog. Unterdeß hatte der Staat, der die Volksschulen als seine Anstalten ansah, in neuen „Schulordnungen" (— für Preußen sind die Schulgesetze von Rönne, für die gesammten deutschen Bundesstaaten von Kirsch gesammelt —) die Organisation der Schulen und die Stellung der Lehrer zu regeln gesucht. Mit diesem Thun des Staates in Uebereinstimmung strebte auch die Volksschule selbst im Gefühl ihrer Kraft sich selbständig in sich zu organisiren und unabhängig von der Kirche zu machen. Als Vertheidiger der Emancipation der Schule traten namentlich auf: Stephani, Seidenstücker, Voß, Glanzow, Gräfe, Scherr; — dagegen sprachen: Krummacher, Denzel, Schläger, Kröger, Wörlein, Hergang 2c. — Die höheren Lehranstalten gliederten sich nach mannigfachem Kampfe in Realschulen und humanistische Gymnasien. Die Realschulen sind mit dem preußischen Regulativ von 1860 in den Organismus des gesammten Schulwesens eingereiht, nachdem für sie Tadey „die höhere Bürgerschule", Ohlert, Gräfe, Kruse, Wiecke, Spilleke, Diekmann, Vogel, Harnisch, Mager, Scheiber, Diesterweg, Preusker, Kühner, Tellkampf, Kalisch, K. Schmidt in der „Gymnasialpädagogik" wacker und warm gekämpft hatten. Die humanistischen Gymnasien hingegen, deren neuester Reformator F. A. Wolf und nach ihm G. Hermann und Böckh

wurden, erhielten in Tiersch „über gelehrte Schulen“, sowie in Lübker, „die Organisation der Gelehrtenschule“ und von der Hegel'schen Philosophie aus in den Gymnasialpädagogiken von Deinhardt, Kapp und Thaulow ihre Theorie, indeß Lorinser „zum Schutz der Gesundheit auf Schulen“ in den heftigsten Anklagen gegen ihre Anforderungen auftrat, Köchly in seinen Schriften „Ueber das Princip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller“ und „über Gymnasialreform“ auf Gymnasien Lateinsprechen abgeschafft, statarisches Lesen und Lateinschreiben beschränkt wissen wollte, Brandt an den Gymnasien zugleich für das bürgerliche Geschäftsleben zu sorgen strebte, Klopp aber in der „Reform der Gymnasien in Betreff des Spachunterrichts“ den sprachlichen Realismus dem Humanismus unterzuordnen suchte und nach dem Grundsatze des Fortschritts vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren, — von dem Unterrichte der deutschen Sprache zur englischen, dann zur französischen und endlich zu den altklassischen fortzuschreiten verlangt, -- ein Grundsatz, den K. Schmidt in seiner „Gymnasialpädagogik“ mit Nachweisung der Gleichberechtigung des Realismus und Humanismus theoretisch begründete und das „moderne Gesammtgymnasium“ zu Leipzig unter Hauschild und Zille seit 1849 praktisch durchführte. — Die polytechnischen Schulen, die rasch aufblühende Schöpfung der Neuzeit, vollständig zu Karlsruhe, Berlin (Bauakademie), Hannover, Wien und München, zu Stuttgart und Dresden organisirt, sind die Universitäten für die Realschulen: Karmarsch giebt in der Schrift „Die polytechnische Schule zu Hannover“ einen Einblick in dieselben; — die humanistischen Gymnasien hingegen haben in den Universitäten ihr Ziel, die Diesterweg heftig angriff und die allerdings in ihrer mangelhaften Disciplin und in dem Verbindungswesen namhafte Schattenseiten haben, die sich aber durch ihre Hör- und Lehrfreiheit wesentlich vor den übrigen europäischen Hochschulen auszeichnen und in der Universität Berlin (— vorzüglich in den ersten Dezennien nach ihrer Gründung) ein im Geiste der Gegenwart realisirtes Ideal haben.

Mit den Schulen trat zur Bildung des Volkes die Jugend- und Volksliteratur in innigen Bund. Das Feld der Jugendliteratur wurde noch weit fleißiger angebaut als das der Volksliteratur. Neben vielen tauben Aehren, Dornen und Disteln entkeimten dem fruchtbaren Boden auch eine nicht unbedeutende Zahl gediegener, frucht- und segenbringender Gewächse. Dahin gehören die geschichtlichen und geographischen Schriften von Dielitz, Grube's geographische und historische Charakterbilder, Körner's deutsches Vaterland und Charakter-

gemälde aus dem deutschen Geschichts- und Culturleben, Bäßler's Palästina, die schönsten Heldengeschichten des Mittelalters, griechische Heldensagen, Schwab's schönste Geschichten und Sagen aus dem klassischen Alterthume, Becker's Erzählungen aus der alten Welt, Osterwald's Erzählungen aus der alten deutschen Welt, Klopp's Geschichtsbibliothek, Curtmann's, Gude- und Gittermann's, Bach's, Oltrogge's, Lüben's, Paldamus' ꝛc. Lesebücher, Zimmermann's Meer, Biernatzki's Land und Meer ꝛc. Beziehen sich alle diese Schriften vorzüglich auf Bildung des Verstandes, so gehen hingegen auf Pflege des Herzens: die Märchensammlungen von Bechstein, die Richter trefflich illustrirt hat, vor allem aber die Märchen der Gebrüder Grimm (geb. 1785 und 1786) mit tiefpoetischer Auffassung und innigster Herzlichkeit, in einfacher, schlichter Sprache. Dann die Fabeln von Hey (geb. 1790), welche Speckter durch seine Zeichnungen verherrlichte; — hiernach die moralisirenden Jugendschriften von Nieritz (geb. 1795); von Christoph Schmidt (geb. 1770): die biblischen Geschichten für Kinder, Ostereier, Genofeva ꝛc.; die zahlreichen Jugendschriften von Hoffmann; die Volksschriften von Auerbach, Gotthelf Bitzius, O. v. Horn, Schubert ꝛc.; die Zeitschriften für die Jugend: Reinick's Jugendkalender, Körber's Jugendbibliothek und Pantheon der Weltgeschichte, das Buch der Welt, die von dem sächsischen Pestalozzi-Verein herausgegebene Jugendzeitung ꝛc. — Zu einer hervorragenden Bedeutung auf dem Gebiete der Jugend- und Volksliteratur hat sich Ferdinand Schmidt aufgeschwungen, dessen Gesammtwerke auf mehr als ein halbes hundert Bändchen und Bände angewachsen sind. Schmidt wurde 1816 zu Neuzelle geboren, besuchte zuerst die Volksschule seines Geburtsortes, trat 1834 in das dortige Seminar, um sich für das Lehrfach vorzubereiten. Nach Beendigung seines Seminarcursus ging er nach Berlin, um sich theils durch Selbststudium, theils durch den Besuch akademischer Vorlesungen, theils durch den Umgang mit ausgezeichneten Schulmännern und Schriftstellern weiter auszubilden. Er wurde Lehrer an einer Communalschule. Im Jahre 1846 wurde eine große Bewegung der Geister unter den Lehrern durch Diesterweg hervorgerufen. Die Veranlassung bot die hundertjährige Geburtstagsfeier Pestalozzi's. Der gemüthstiefe Ferdinand Schmidt wurde dadurch ganz besonders erfaßt und angeregt. Sein liebevolles Herz erregte in ihm den Entschluß, für die Linderung der Noth innerhalb der untersten Volksschichten nicht allein durch treue Wirksamkeit als Lehrer der Armenkinder, sondern auch zur Gründung eines Vereins für das Wohl der arbeitenden Klassen, durch Errichtung

einer Schul- und Volksbibliothek beizutragen. Es gelang ihm das in überraschender Weise, und er legte den Grund zu jenen im Interesse des armen Volkes unternommenen Büchersammlungen, welche jetzt über ganz Berlin verbreitet sind. So wurde er ein Mann der That, und von seinem Liebesdrange weiter und immer weiter getrieben, bald auch ein Mann der Feder und des Worts. Um seine Schulbibliothek zu vergrößern, forderte er in einem öffentlichen Blatte zu milden Beiträgen auf. Bei dieser Gelegenheit stellte er in einzelnen Bildern aus dem Volksleben die Nothwendigkeit an's Licht, sich der geistigen und sittlichen Bildung des Proletariats anzunehmen. In Folge dieser Arbeiten erhielt er von einem Buchhändler die Aufforderung, Mitarbeiter an einer Zeitschrift zu werden. Er folgte dem Rufe und schrieb in einer Weise, die schon seine schriftstellerische Begabung und die Keime einer späteren Meisterschaft verrieth, Volks- und Familiengemälde, welche später unter dem Titel „Kalender-Geschichten" von ihm gesammelt und herausgegeben wurden. Bald darauf wagte er sich mit seiner ersten Jugendschrift: „Die glückliche Insel" hervor, welche zuerst in der Nieritz'schen Jugendbibliothek erschien. Ermuthigt durch vielseitige Anerkennung ging er rüstig weiter auf der eingeschlagenen Bahn. Es folgten „Bilder aus dem Volksleben" und „Ein höheres Gericht". Aus den nunmehr Schlag auf Schlag erscheinenden Producten seiner Feder sind besonders hervorzuheben: Kriegsruhm und Vaterlandsliebe, Hermann und Tusnelde, die Nibelungen, Gudrun, Mozart, Wilhelm Tell, Friedrich der Große, Nal und Damajante, Oedipus, Homers Iliade und Odyssee, Götter und Helden, Reinicke Fuchs, Herder, Geschichtsbilder aus dem deutschen Vaterlande, Gustav Adolph, der dreißigjährige Krieg, Friedrich der Große, die Freiheitskriege, endlich Preußens Geschichte in Bild und Wort. Er hat sich mit diesem letzten Werke völlig zur Meisterschaft in der Volksgeschichtsschreibung aufgeschwungen. Alle seine Werke athmen ein Herz voll Liebe, reinen Kindessinn und Kindeseinfalt, eine tiefe Religiösität, unerschütterlichen Glauben an die göttliche Weltregierung und die allmähliche Bezwingung des Schlechten durch das Gute, der Lüge durch die Wahrheit, der Ungerechtigkeit durch die Gerechtigkeit, der Selbstsucht durch die Liebe, der Unfreiheit durch die Freiheit. Der einfache, klare und leicht dahin fließende Stil trifft den eigentlichen Volkston, ohne sich in die Trivialität und schwulstige Breite zu verlieren. Alles Moralisiren ist vermieden; durch Thatsachen und Charakterschilderungen, durch Enthüllungen der Gesetze in der Weltgeschichte sucht unser Schriftsteller auf seinen Leserkreis einzuwirken, und er weiß jeden Augenblick den ganzen Menschen nach allen Richtungen seines geistigen Wesens

zu erfassen. Es ist „lebendiges Wasser", das durch Schmidt der Jugend und dem Volke gereicht wird — ein erfrischender, nährender und kräftigender Bach, der aus derselben Quelle fließt, aus welcher die Bestrebungen Pestalozzi's und die der gesammten neuzeitlichen Erziehung geflossen sind. In seiner Geschichte Preußens hält er seinem eigenen Heimathlande einen Spiegel vor, in welcher das Urbild, welches die Vorsehung für dieses Land gezeichnet hat, sichtbar wird, dringt auf deutsch-nationale Einigung und ermahnt „das Schwert Deutschlands", zu diesem Zwecke der gesammten Nation in aufopferungsfähiger Weise hülfreiche Hand zu bieten. Da Ferdinand Schmidt noch rüstig in voller Kraft weiter strebt, so läßt sich von ihm noch viel Gutes erwarten. — Zur Popularisirung der Menschengeschichte wie der Naturwissenschaften haben in großartiger Weise die Hallbergersche Verlagshandlung zu Stuttgart und die Spamersche Verlagshandlung in Leipzig beigetragen, indem sie alle Gebiete, die in die Jugend- und Volksbildung einzugreifen vermögen, in Bibliotheken bearbeitet, herausgegeben haben, woneben die Winkelmannsche Verlagsbuchhandlung ihren Ruf durch eine schöne und zweckmäßige Ausstattung der Schriften von Dielitz erhielt. — Die populären naturwissenschaftlichen Schriften bilden ein gar großes Gebiet; ihre Zahl ist so groß, daß es schwer hält, die Masse der Spreu von dem Weizen zu sondern. Als ausgezeichnete Volksschriftsteller auf diesem Gebiete ragen unter der Menge hervor Bernstein, der Redacteur der Volkszeitung in Berlin, Bock und Roßmäßler in Leipzig. Letzterer vornehmlich durch seine Zeitschrift „Die Heimat", ersterer durch sein Buch vom gesunden und kranken Menschen und seine Abhandlungen in der „Gartenlaube"; dann Karl Müller und Otto Ule in Halle, die Herausgeber der vielverbreiteten, überaus wirksamen Zeitschrift „Die Natur". Kenntnisse und Belehrungen treten durch all' diese Schriften auf die mannichfaltigste und zweckmäßigste Weise in das Volk ein und unterstützen damit die gewichtigste und fruchtreichste Organisation der Neuzeit, — die deutsche Schule. —

a. Die Nothschulen, die Fortbildungsschulen und die Berufsschulen.

3.
Die Nothschulen.

Der Geist der christlichen Humanität, der in Pestalozzi Gestalt angenommen hatte, offenbarte sich auf dem Gebiete der Erziehung vornehmlich auch in den Schulanstalten, deren Gründerin die erbarmende Liebe war, weil es sich darin um Bildung derer handelt, die leiblich und geistig verstümmelt, oder von den sittlichen Krankheiten der Zeit ergriffen und ob ihrer Armuth sich nicht allein oder in den allgemeinen Volkserziehungsanstalten zur Menschenbildung zu erheben vermögen.

Hierher gehören zuerst die Schulen für Blinde und für Taubstumme, deren Ziel ist, für den Mangel des Gesichtes oder Gehöres, welcher der Entwicklung des Körpers und des Geistes eine hemmende Fessel anlegt, Ersatz zu verschaffen und dem Geiste, auf verwandtem Wege, die verschlossenen Pforten umgehend, befruchtende Nahrung zuzuführen, dadurch dann zugleich den Betheiligten mit der Außenwelt und mit den gesellschaftlichen Verhältnissen, zu denen der Mensch bestimmt ist, in Verbindung zu setzen.

Die erste **Blindenanstalt** entstand 1784 zu Paris, — durch Bemühung des edlen, rastlos thätigen **Valentin Hauy** gegründet. „Etwas Neues von seltsamer Art, schreibt er 1786, zog vor einigen Jahren eine Menge Leute nach einem der Vergnügungsorte in der Nähe der öffentlichen Spaziergänge in Paris, wo ehrbare Bürger gegen Abend einige Erholung suchen. Acht bis zehn arme Blinde, Brillen auf der Nase, standen vor einem Notenpulte, auf welchem Musikalien aufgelegt waren und spielten eine mißtönende Symphonie, welche die Anwesenden zu belustigen schien. Ein Gefühl ganz anderer Art bemächtigte sich

meiner Seele, und ich faßte augenblicklich den Gedanken an die Möglichkeit, zum Besten dieser Unglücklichen die Mittel in Anwendung zu bringen, von denen sie nur einen scheinbaren und lächerlichen Gebrauch machten. Erkennt nicht der Blinde, sagte ich zu mir, die Verschiedenheit der Gegenstände an der Verschiedenheit ihrer Formen? Täuscht er sich über den Werth eines Geldstücks? Warum sollte er nicht Noten und Buchstaben von einander unterscheiden, wenn ihm ihre Zeichen fühlbar gemacht werden?" Damit war der Grundgedanke des Blindenunterrichts ausgesprochen: Der Tastsinn muß die Stelle des Gesichtssinnes übernehmen. Die Unterhaltungen mit der blinden Therese von Paradies führten Hauy sodann auf die Hülfsmittel, durch welche man bei den Blinden die sinnliche Anschauung ersetzen muß. Bald war er im Stande, der Akademie der Wissenschaften seine Methode theoretisch und praktisch vorzulegen, deren Urtheil dahin ging: „daß viele Versuche bis dahin gemacht, viele Mittel, um Blinde zu bilden, mit mehr oder weniger Erfolg, vereinzelt angewendet worden seien, daß aber niemand daran gedacht habe, jene verschiedenen Mittel zu sammeln, zu sichten, zu erweitern, zu besprechen und sie zu einer systematischen und vollständigen Methode auszubilden. Dieses Verdienst bleibe dem edlen Hauy ungeschmälert." Um lesen zu lehren, gebrauchte er erhabene Buchstaben, welche der Blinde durch das Gefühl eben so kennen lernen mußte, wie das sehende Kind geschriebene oder gedruckte durch den Gesichtssinn. Diese Buchstaben waren beweglich und konnten von den Blinden in den Falzen eines Brettes an einander gereiht werden, wie die Lettern vom Setzer. Dasselbe Verfahren wurde bei den Ziffern zum Rechnen und bei den Musikzeichen angewendet. Das Bedürfniß von Büchern zum Gebrauch der Blinden führte ihn auf den erhabenen Druck, dessen Erfinder er dadurch ward, daß sein Schüler Le Sueur auf starkes Papier eingeschlitzte Buchstaben durch Befühlung auf der Rückseite erkannte.

Bald nach der Blindenerziehungsanstalt zu Paris entstand als edelmüthige Stiftung eines Bürgers 1790 zu Liverpool eine ähnliche Anstalt, der 1791—1793 eine solche zu Edinburgh, 1800 zu London, 1809 in Dublin folgte — Anstalten, die sämmtlich von der praktischen Anschauung des Engländers getragen, ihr vorzüglichstes Augenmerk auf Handarbeit und in zweiter Linie auf Kirchengesang und Orgelspiel richteten, bis sie später, vorzüglich von Deutschland angeregt, auch die höhere geistige Ausbildung mittelst erhaben gedruckter Schriften in sich aufnahmen. In Deutschland nämlich verbreitete sich seit 1808 von Wien aus, wo Klein, der theoretisch und praktisch, durch Erfindungen

und Schriften, hauptsächlichste Gründer und Beförderer des Blindenwesens in Deutschland, eine Blindenerziehungsanstalt gründete, und seit Zeune 1806 in Berlin durch Fürsorge der Regierung und Vermächtnisse wohlwollender Bürger eine gleiche gestiftet hatte, — das Blindenerziehungswesen in weitestem Umfange. Deutschland zählt gegenwärtig 25 Anstalten, nämlich: zu Berlin 1806, Wien 1808, Prag 1807, Dresden 1809, Breslau 1818, Gmünd 1823, Linz 1824, Preßburg 1825 (später in Pesth), Freising 1826 (1836 in München), Stuttgart 1827, Bruchsal 1828 (1838 in Freiburg), Braunschweig 1829, Hamburg 1830, Frankfurt, Paderborn 1842, Weimar 1825, Königsberg 1846, Wollstein 1853, Soest 1847, Düren 1845, Hannover 1843, Neu-Torney 1850, Wittstock 1853, Brünn und Friedberg, während 20 außerdeutsche Blindenanstalten existiren: zu Paris 1784, Liverpool 1790, Edinburgh 1792, Bristol 1793, London 1800, Norwich 1805, Amsterdam 1808, Dublin 1809, Zürich 1809, Kopenhagen 1811, Stockholm 1817, Neapel 1818, Glasgow 1828, Brüssel 1835, Manchester 1837, Aberden 1839, Bern 1840, Straßburg, Bordeaux und Brügge, — außerdem in Petersburg 1806, Barcelona 1820, Warschau 1825, Philadelphia 1832 gegründet.

Die Principien der Typhlo-Pädagogik gehen mit denen der Pädagogik für Sehende auf gleicher Bahn; doch fordert jene eine wesentliche Modification mancher Grundsätze, da die Mittel, das zu erstrebende Ziel zu erreichen, durch die Blindheit wesentlich gemodelt werden. Im allgemeinen gehen rücksichtlich des Zweckes und Zieles die Blindenanstalten nach vier Hauptrichtungen auseinander: Die technische Richtung läßt die technische Ausbildung der Zöglinge vorherrschen und beschäftigt sie besonders mit Musik und mit Handarbeiten, Korbflechten, Stricken, Spinnen, Seilern, Bürstenmachen 2c., daneben religiöser Unterricht und etwas Kopfrechnen; — diejenigen, bei welchen der Grundsatz der intellectuellen Bildung dominirt, führen ihre Zöglinge mehr an die gebildete Gesellschaft heran, können sie jedoch oft auch nicht vor Selbstüberschätzung und vor Verachtung mancher zum Leben gehörenden manuellen Fertigkeiten bewahren; — das philanthropische Princip will dem Blinden durch ein bequemes Befriedigen seiner Bedürfnisse und durch ein mehrjähriges Zusammenleben mit seinen Leidensgefährten einige genußreiche Jahre bereiten, an deren Reminiscenz er sich späterhin erlaben soll; — die eklektische Richtung endlich beruht auf der Ueberzeugung, daß einem Jeden, dessen Vernunft die Natur nicht unlösbare Fesseln anlegte, eine den geselligen Verhältnissen, in welchen er leben soll, angemessene Körper- und

Geistesbildung zukommen muß, wobei die Eigenthümlichkeit eines Jeden die specielle praktische Richtung bestimmt. Die physische Erziehung bedarf bei Blinden einer besondern Sorgfalt, da das sehende Kind sich weit mehr bewegt, als das blinde, und sich daher auch in seinen körperlichen Kräften glücklicher entwickelt: frische Luft, Arbeit im Freien, Spaziergänge, fleißiges Baden, einfache Leibesübungen an Barren und Reck. Uebungen im regelmäßigen Gehen 2c., — das sind die Seiten, welche die Tyflo-Pädagogik in physischer Hinsicht besonders zu beachten hat. Die sittliche Erziehung berücksichtigt vornehmlich, daß Mißtrauen bei den Blinden häufig vortritt und Gewissen in ihnen oft nur gering thätig ist; sie betont deshalb vorzüglich religiöse Ausbildung, um dadurch die Innenwelt zu weiten, damit der Unglückliche über die Mängel seines Daseins hinwegsehen und sich in den Willen Gottes hineinbegeben lernt. Die intellectuelle Bildung geht leichter vorwärts, da der Blinde gewöhnlich bei Vergleichung seines Wissens mit dem der Sehenden ein unersättliches Verlangen besitzt, den Kreis seiner Kenntnisse zu erweitern, und da er, durch die Außenwelt weniger zerstreut, auf alles, was in seiner Umgebung geschieht, genauer merkt, auch ein treueres Gedächtniß als der Sehende hat, weil er diesem Vermögen mehr anvertrauen muß. Die vollendete Blindenerziehungsanstalt giebt allen ihren Zöglingen einen Elementarunterricht, wie ihn die allgemeine Volksschule bietet, also im Lesen, Schreiben, Rechnen, in Religion, Formenlehre, Naturgeschichte, Naturlehre, Gesundheitslehre, Musik als Gesang und Clavierspiel. Daneben tritt industrieller oder technischer Unterricht ein, der vorzugsweise auf die Geschicklichkeit der Hände basirt. Am eigenthümlichsten gestaltet sich der Unterricht im Lesen und Schreiben. Das Lesen wird durch tastbare Schrift ermöglicht, die entweder Hochdruck ist, welcher eine erhabene tastbare Schrift liefert, die durch eine erhabene Punktierung noch fühlbarer gemacht werden kann, — oder Stachelschrift mit der Form der lateinischen Lapidarbuchstaben, wo den Schriftzug bildende, von Typen eingeschlossene Metallspitzen eine fühlbare Schrift erzeugen. Daß der Blinde schreiben, vielmehr daß er Geschriebenes lesen kann, dazu hat Knie in Breslau einen in Deutschland sehr verbreiteten Stechapparat erfunden, indeß die Franzosen die von Braille erfundene Punktirschrift vorziehen, welche, aus wenigen Zeichen combinirt, zum Verkehr der Blinden unter einander empfehlungswerth ist. Die Entwicklung des Zahlenbegriffs geschieht meist an den zehn Fingern, worauf man zur russischen Rechentafel übergeht; beim Tafelrechnen bedient man sich eines Rechenbretts, in welches die fühlbaren Ziffern nach der

gegebenen Reihenfolge ꝛc. eingesteckt sind; doch ist das Rechnen der Blinden meist nur Kopfrechnen. Die Formenlehre (— Knie nennt den Unterricht in derselben das eigentliche Sehenlernen der Blinden —) macht an Versinnlichungsmitteln vieles anschaulich, wozu das Auge unentbehrlich scheint. Dieser Anschauungskreis wird wesentlich durch die Naturgeschichte erweitert, welche mittelst tastbarer Gegenstände, plastischer Nachbildungen, geschnitzter und ausgestopfter Thiere ꝛc. gelehrt wird Eben so mit der Naturlehre, welcher der Blinde zu einer befriedigenden Stellung und Bewahrung in Natur und Leben bedarf. Zum Unterricht in der Geographie und in der Geschichte — einem Lieblingsfache der Blinden — dienen erhabene, fühlbare Karten, Globen ꝛc. Sehr häufig zeigt sich bei Blinden entschiedene Anlage zur Musik, die eben so wie die sittlich-religiöse Seite auszubilden ist. Die gewerblich-technische Bildung endlich wird in den Blinden-Erziehungsinstituten besonders berücksichtigt. Die Unterweisung hierin ist die am meisten Geduld und Nachdenken erfordernde: das Verfahren bei jeder Arbeit muß in seine einzelnen Handgriffe aufgelöst und jeder derselben dem Blinden langsam vorgemacht werden, während man ihn die dabei nöthige Lage, Richtung und Bewegung an der Hand des Lehrers befühlen läßt, und erst, wenn er durch sorgfältiges Nachgreifen ein zusammenhängendes deutliches Bild von dem ganzen Verfahren erworben hat und selbst zu arbeiten anfängt, muß dann durch Handführung nachgeholfen und allmählich Geläufigkeit erzielt werden. —

Der Taubstummenunterricht beginnt mit einzelnen sporadischen Versuchen im 16. Jahrhundert. 1570 unterrichtete Petro de Ponce, ein Mönch des Benedictinerklosters St. Salvador zu Sahagun in Leone, vier Taubstumme in Schrift und Sprache. De Carrion soll sich sodann im Anfange des 17. Jahrhunderts ebenfalls mit diesem Unterrichte beschäftigt haben. In derselben Zeit, als Pedro de Ponce in Spanien auftrat, wirkte in Deutschland der Hofprediger des Kurfürsten Joachim II. von Brandenburg, der Pfarrer Pascha († 1578) praktisch im Unterricht der Taubstummen. Schriften über solchen Unterricht finden sich von C. Schott († 1666), Harsdörfer, Holder, Morhoff und Mallinkrot (von 1610 bis 1690). 1657 gab Franz van Helmont in Holland ein Schriftchen heraus, in dem er die hebräische Sprache zum Unterricht für die Taubstummen empfiehlt, weil sie die allein naturgemäße sei und die Sprachorgane des Menschen bei den verschiedenen artikulirten Lauten die Form des hebräischen Buchstaben bildeten. J. K. Amman, ein in Holland lebender Schweizer (1669 bis 1724), schrieb 1692 sein treffliches Werk „Surdus loquens“; seiner Methode

folgten Pasch in Danzig (1700), Raphael in Lüneburg (1715), Lischwitz in Leipzig (1719), Solbrig (1725), Baumer in Erfurt (1749), Buchner in Halle (1759) 2c. Der erste, welcher sich mit dem Taubstummenunterrichte praktisch beschäftigte, war Jacob Rodrigo Pereire, geboren 1716 in Estremadura von jüdischen Eltern. Nachdem er mit seiner Familie nach Frankreich gezogen war, begann er hier 1745 sich mit Taubstummenunterricht zu beschäftigen. Er unterrichtete immer nur 3 Schüler zu gleicher Zeit. Seine Methode ist nicht bekannt geworden, da er sich nicht offen und deutlich darüber erklärte. Ihm folgte der Abbé de l'Epée in Paris und Heinicke in Leipzig, welche den Taubstummenunterricht zur Aufgabe ihres Lebens machten und Institute errichteten, um dadurch ihre Thätigkeit auf eine größere Anzahl Zöglinge ausdehnen zu können. Ch. M. de l'Epée war der Sohn eines Architekten zu Versailles, 1712 geboren und im 17. Lebensjahre bereits zum Geistlichen geweiht. Durch seine religiösen Ansichten mißliebig geworden, studirte er Rechtswissenschaft, und erhielt er eine Advocatur, betrat jedoch, dem Drange seines Herzens folgend, von neuem die theologische Laufbahn und wurde von neuem aus dem Pfarramte entfernt. Mit einer Familie bekannt geworden, in der zwei taubstummen Kindern der Lehrer gestorben war, wandte er all' seinen Scharfsinn an, um eine Methode zu erfinden, nach welcher er die Kinder unterrichten könne. Er erfand eine methodische Zeichensprache, die sein Nachfolger Sicard weiter entwickelte und zu einer Begriffssprache machte Der glückliche Erfolg ermuthigte den Erfinder mit Aufopferung seines ganzen Vermögens auf eigene Kosten in Paris ein Institut zu errichten, und in demselben den Taubstummen ein Vater zu werden. Der Schmerz, daß sich der Staat seiner Sache nicht annahm, brachte ihm 1789 den Tod. Samuel Heinicke, der eigentliche Gründer deutscher Taubstummenanstalten, war 1726 in Nautzschütz bei Weißenfels geboren. Als 21jähriger Bauer verließ er sein Dorf, ging nach Dresden, wurde Soldat, bildete durch angestrengten Fleiß das ihm angeborene musikalische Talent aus, lernte alte und neue Sprachen, gab Unterricht, und kam bei dieser Gelegenheit zu einer Familie, welche einen taubstummen Knaben hatte. Heinicke begann mit diesem den Unterricht, seine Erfolge waren glänzend, aber — der siebenjährige Krieg rief ihn in's Feld, er wurde gefangen, lebte lange in Haft, entfloh, studirte in Jena und ernährte sich und seine Familie daneben durch musikalischen Unterricht. Er lebte hiernach mehrere Jahre als Hauslehrer und Sekretär im Schimmelmannschen Hause zu Hamburg, — seit 1768 aber als Cantor in Eppendorf, wo er die Lautirmethode einführte und vier taubstumme

Kinder zur Erziehung aufnahm. Ein sächsischer Offizier, der dieses erste kleine Taubstummeninstitut gesehen hatte, berichtete darüber an Friedrich August von Sachsen und brachte die Mittel auf, daß Heinicke 1778 zu Leipzig ein Institut errichten konnte, in dem er bis zu seinem Tode — 1790 — standhaft und in Armuth wirkte.

De l'Epée und Heinicke führten den Taubstummenunterricht auf feste Grundsätze zurück und wurden dadurch die Stifter der beiden Hauptrichtungen in der Taubstummenunterrichtsmethode, — der deutschen und französischen Schule, von denen jene als Ziel des Unterrichts Befähigung für's praktische Leben hinstellt, darum außer der Schriftsprache möglichste Ausbildung der Lautsprache und nur die natürliche Geberdensprache als Vermittlerin des Unterrichts fordert, — de l'Epée aber intellectuelle Ausbildung ohne Rücksicht auf's praktische Leben erzielen wollte, die Lautsprache für zeitraubend hielt, sich darum auf die Schriftsprache beschränkte und daneben eine künstliche Geberdensprache einführte. Die nun geschaffenen Taubstummeninstitute waren geschlossene Anstalten, die vornehmlich auch Taubstumme zu Taubstummenlehrern heranzubilden erzielten und vorschlugen, Taubstummenkolonien zu errichten, in denen nur Taubstumme zusammenleben, Handwerke und Künste betreiben, sich verheirathen, sich im Verkehr unter einander bilden 2c. Seit 1828 ist das Isolirungssystem aufgegeben, und die Taubstummeninstitute wurden erweitert und vermehrt, wie in Dänemark, oder der Unterricht der Taubstummen ward nach Graser's Vorschlag den Volksschullehrern übergeben, wie in Preußen, Baiern, Württemberg, oder wie in Oesterreich nach Czech's Rathe den Ortsgeistlichen unter Mitwirkung der Schullehrer. Czech schlug zugleich vor, Lehrstühle auf Universitäten und geistlichen Seminarien für die „Taubstummen-Bildungs-Wissenschaft" zu errichten; in Preußen werden Lehrer zu einem vier- oder sechswöchentlichen Cursus nach einer Taubstummenanstalt berufen, um sich dadurch für den Taubstummenunterricht zu befähigen, oder es sind mit den Hauptseminaren Taubstummenschulen verbunden, wo dann die Seminaristen während des Seminarkursus zum Taubstummenunterricht herangezogen werden.

Taubstummenanstalten entstanden nach de l'Epée und Heinicke an allen großen Stapelplätzen der Cultur: 1779 zu Wien, 1786 zu Prag, 1802 zu Waitzen, 1812 zu Linz, 1829 zu Brünn, 1830 zu Brixen und zu Lemberg, 1832 zu Grätz und zu Salzburg, — 1788 zu Berlin, 1819 zu Breslau, seitdem zu Königsberg, Liegnitz, Neisse, Grüneberg, Ratibor, Stettin, Posen, Marienberg, Angerburg, Halle a. S., Erfurt, Magdeburg, Quedlinburg, Halberstadt, Weißenfels, Münster, Büren, Soest, Köln, Krefeld, so daß Preußen über 24 Taubstummenanstalten

mit mehr als 500 Zöglingen hat; — zu München 1797 und 1812 zu Baireuth, Bamberg, Würzburg, Aschaffenburg, Frankenthal, Anspach, Dillingen, Straubing, Nürnberg, Bergzabern; — zu Gmünd 1817, zu Eßlingen, Tübingen, Winnenden und Deurach; — zu Pforzheim 1826, Karlsruhe und Freiburg; — zu Kamberg, Friedberg, Wildershausen, Bruchhof, Weimar, Frankfurt a. M., Hamburg, Bremen, Braunschweig, Hildesheim, Lübeck, Hildburghausen, Coburg, Altenburg 2c., so daß Deutschland ca. 70 Taubstummenanstalten mit ca. 2000 Zöglingen zählt, während sich in Frankreich ungefähr 31 mit 900 Zöglingen, in England 12 mit 1000, in Italien 12 mit 300, in der Schweiz 7 mit 85, in Norwegen und Schweden 2 mit 60, in Rußland 2 mit 135, in Belgien 6 mit 238, in Dänemark 2 Anstalten mit 180 Zöglingen befinden. (Die Zahl der Taubstummen nimmt mit der Höhe der Gebirge zu: in den Alpenländern ist das Verhältniß der Blinden = 1 : 1500, der Taubstummen = 1 : 561; in dem Mittelgebirge das der Blinden = 1 : 1340, der Taubstummen = 1 : 1477; in Ebenen das der Blinden = 1 : 950, der Taubstummen = 1 : 1501.)

Dem Taubstummen fehlt das Gehör; er vernimmt demnach die menschliche Sprache nicht und wird deshalb auch nicht zur Nachahmung derselben aufgefordert, — er bleibt stumm. Dadurch steht er in der Entwicklung seiner Anlagen hinter dem vollsinnigen Kinde zurück. Er besitzt alle zum Sprechen nöthigen Werkzeuge, nur bleiben sie aus Mangel an Uebung unthätig; seine übrigen Sinne sind gewöhnlich ausgebildeter als die der Vollsinnigen, weil er sie häufiger übt; von seiner innern geistigen Thätigkeit aber zeugt die Geberdensprache, die er sich nach und nach, durch inneres und äußeres Bedürfniß getrieben, bildet, und die sich vom Zeigen auf die Sache selbst bis zum Bezeichnen derselben durch Umschreiben der Formen 2c. ausbildet, die auch, rückwirkend, die geistige Thätigkeit anregt und zu einem Austausche der Gedanken mit anderen Menschen befähigt. Doch bleibt dieser Austausch, wie die ganze Geistesthätigkeit der Taubstummen, immer eine beschränkte, und die niederen Triebe wuchern meist über die höheren Gefühle und Denkvermögen weg, so daß sich bei ihnen häufig eine Neigung zum Zorn, zum Neid, zum Eigensinn und zur Rachsucht zeigt. Der Unterricht der Taubstummen strebt nach demselben Ziele, auf das die Volksschule bei Vollsinnigen hinarbeitet. Er sucht die Anlagen soweit zu entwickeln, daß der Zögling selbstthätig seine Bestimmung erstreben kann, und daß er mit den vom bürgerlichen Leben geforderten Kenntnissen und Geschicklichkeiten ausgerüstet wird. Die Taubstummenschule hat deshalb, mit Ausnahme des Gesanges, dieselben Lehrgegenstände, wie die Volks-

schule; nur liegt dabei in der Natur der Taubstummen Aufforderung genug, das Unterrichtsgebiet auf das durch Wahrnehmung, Beobachtung und Erfahrung Gebotene zu beschränken und nur mittelst der Religion in das übersinnliche Gebiet hineinzuführen. Daneben muß der Taubstummenlehrer bei allem Unterricht unmittelbar von den Elementen ausgehen, den Grundsatz des lückenlosen Fortschreitens mit größter Strenge festhalten, die Gehörwahrnehmungen der Vollsinnigen so viel als möglich seinem Zöglinge durch das Gesicht und Gefühl zuführen und als erstes Mittheilungsmittel zwischen ihm und seinem Schüler die Geberdensprache gebrauchen, um sie allmählich der Wortsprache möglichst nahe zu bringen. Der Sprachunterricht theilt sich in einen Sachunterricht, welcher Vorstellungen und Gedanken zuführt, ohne welche keine Sprache denkbar ist, in einen Sprachzeichenunterricht, welcher es mit der äußerlichen Auffassung und Nachbildung der Sprachzeichen zu thun hat, und in den eigentlichen Sprachunterricht, durch welchen der Schüler jene Zeichen zur Mittheilung seiner Vorstellungen gebrauchen und das, was Andere ihm durch eben diese Zeichen mittheilen, verstehen lernt. Die französische Schule läßt diesen dreifachen Unterricht auseinanderfallen, indeß in der deutschen nach nothdürftiger Uebung im Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen die Verbindung jener drei Elemente der Sprachbildung angemessen erachtet wird. Auch hält die französische Schule die Schrift für die den Taubstummen gemäße Sprachform, die Ausbildung der Lautsprache aber für zeitraubend; während die deutsche Schule außer der Schriftform auch die Lautform zur Aneignung für Taubstumme geeignet findet. Die unterste Stufe ist der Sprachzeichenunterricht, d. i. Unterricht im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen: man zeige ein Bild, z. B. bei Erlernung des Buchstabens A die Abbildung eines Affen, spreche den Namen des Bildes mit stark markirter Bewegung der Lippen und der Zunge; diese Bewegung muß der Taubstumme nachahmen, um dann durch Bewirkung ähnlicher, am Lehrer abgesehener Bewegung einen artikulirten Laut hervorbringen zu suchen; oft muß hier mittelst elfenbeinerner Stäbchen die Zunge zurechtgelegt werden; oft muß der Taubstumme den Finger an den Mund, die Lippen, die Luftröhre des Lehrers legen, um durch Gefühl die Vibration derselben nachznahmen. Als Ziel des Sprechunterrichts wird Verständlichkeit und Leichtigkeit angesehen. Der Absehunterricht, durch den der Schüler befähigt werden soll, alles mit dem Auge aufzufassen, zielt darauf, daß der Zögling das natürlich Vorgesprochene nicht allein vom Lehrer, sondern auch von andern versteht. Der Leseunterricht beginnt mit der geschriebenen Schrift und geht dann zur

Druckschrift über. Der Schreibunterricht hat auf der ersten Stufe die Einübung der Kurrentschrift zur Aufgabe; später treten Uebungen im Schön- und Schnellschreiben hinzu. Zum Anschauungsunterricht bedarf es einer Sammlung von Stoffen, Modellen und Bildern, die dem Schüler die wirklich angeschauten Gegenstände (— die Anschauung wirklicher Gegenstände muß immer vorangehn —) ersetzen sollen. Diese Gegenstände müssen benannt und nach allen Seiten hin betrachtet und beurtheilt, und nachher bei Wiederholungen nach Farbe, Form, Stoff, Thätigkeit ꝛc. zusammengestellt werden. Der Religionsunterricht führt in das Verständniß und in die Lektüre der Bibel ein und hat das Herz des Taubstummen mit Ehrfurcht, Liebe und Vertrauen zu Gott und Christus zu erfüllen, und diese Gesinnungen in der Liebe zum Nächsten thätig werden zu lassen: Bilder (Bilderbibel von Schnorr) sind hierbei ein wichtiges Lehrmittel. Der Unterricht in der Weltkunde hat wesentlich zur Aufgabe, den Sprachstoff des Schülers täglich zu vermehren, also ihm neue Anschauungen und Begriffe zuzuführen; er schließt sich an die Anschauungsübungen an und geht von den unmittelbaren Erscheinungen aus, um so am Kleinen das Große, am Einzelnen das Allgemeine, am Nahen das Ferne ꝛc. zu erläutern. Der Unterricht in der Zahlenlehre hat alle mit Zahlen vorgenommene Operationen möglichst zu veranschaulichen und vor allem mit den gangbaren Münzsorten, gebräuchlichen Maßen und Gewichten bekannt zu machen; — und der Zeichenunterricht bietet, wenn er besonders auf schnelles und treffendes Darstellen in Umrissen hingelenkt wird, ein treffliches Mittel, die oft nur unvollständige Sprache durch bildliche Darstellungen zu unterstützen. Die Lese- und Schreibübungen ꝛc. müssen endlich zu der Befähigung führen, daß der Schüler mündlich wie schriftlich seine Gedanken verständlich und geordnet darlegen kann. Dann wird dem Taubstummen die Last des Lebens, die ihm mitgegeben ist, so wenig als möglich fühlbar werden. — —

Neben den Blinden- und Taubstummeninstituten ward seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts **die Erziehung der Kretinen und Blödlinge** mehr in Beachtung gezogen. Eine lehrreiche und erschöpfende Uebersicht über die Entwicklung der Kretinenerziehung hat Brandes in seiner Schrift „Der Idiotismus und die Idioten-Anstalten" gegeben. Sehr richtig bezeichnet er die Idiotenbildung als das jüngste Kind jener christlich-humanen Bestrebungen, die sich auf allen Gebieten, wo Unglück, Elend, Armuth, Krankheit ꝛc. das Mitleid in der Menschenseele erregen, im Laufe der letzten zwei Jahrhunderte gezeigt, und aus denen,

wie wir bereits nachgewiesen haben, auch die erziehlichen Bestrebungen Pestalozzi's hervorgegangen sind. Der Anfang der Kretinenbildung hängt mit der Verbesserung der Irrenanstalten im 18. und 19. Jahrhunderte zusammen. In der ersten Periode ihrer Entwicklung wurde der Geist ihrer Vertreter noch ganz von der Ansicht beherrscht, daß zur Verbesserung der geistigen Lage der Idioten nichts geschehen könne. Nur die Gemeingefährlichkeit und die traurigste Hülflosigkeit, oder der Wunsch, sich eines störenden Familienmitgliedes zu entledigen, führte die Idioten in die Irrenheilanstalt. Die Aerzte, die Pädagogen, besonders die Taubstummenlehrer und die Geistlichen haben sich dann der Bildung und Erziehung der Idioten angenommen. 1828 errichtete der Irrenarzt Ferrus eine Schule für Blödsinnige in Bicètre, der Irren- und Siechenanstalt für Männer in Paris. Voisin war der erste, der 18 4 in der Nähe von Paris ein besonderes Institut für die Erziehung schwachsinniger Kinder gründete, das er Établissement orthophrénique nannte. Gleicher Bestrebungen hatte sich Falret in der Salpètrière in Paris, der Irren- und Siechenanstalt für das weibliche Geschlecht, seit 1831 hingegeben. 1830 hatte sich Professor Troxler in Bern auf der Versammlung der schweizerischen Naturforscher in St. Gallen für die Verbesserung des Looses der Kretinen ausgesprochen; er gab die erste Anregung in dieser Richtung, wenn auch erst durch Guggenbühl ein völliger Umschwung in der Idiotenbildung herbeigeführt wurde. Dieser marktschreierische Charlatan errichtete 1841 seine Kretinenanstalt auf dem Abendberge bei Interlaken. Er benutzte dieselbe zu Schaustellungen der gemeinsten Art, bekümmerte sich im Winter fast gar nicht um dieselbe, führte aber während der Reisesaison des Sommers seinen Besuchern Kinder vor, die auf englische, französische 2c. Fragen die geistreichsten Antworten gaben, und in Naturwissenschaften, Geographie und Geschichte die staunenerregendsten Kenntnisse zeigten — es waren das aber leider keine Kretinen. Bis zur völligen Entlarvung des Heuchlers verging eine merkwürdig lange Zeit, weil man sich von Anfang an über die Heilbarkeit des Kretinismus zu großen Täuschungen hingegeben hatte und darum an einer gewissen Leichtgläubigkeit litt. Durch die Guggenbühl'schen Posaunenstöße angeregt, haben sich die württembergische, sardinische, sächsische 2c. Regierung theils durch Zählung der Idioten und Kretinen, theils durch Ernennung von Commissionen behufs der Untersuchung aller mit dem Idiotismus und Kretinismus zusammenhängenden Fragen, theils durch Errichtung von Idiotenanstalten oder durch Beförderung dahingehender Bestrebungen von Privaten und Vereinen hervorgethan. Unter den deutschen Aerzten,

die sich praktisch mit der Idiotenangelegenheit beschäftigt haben, sind zu nennen: Rösch, Erlenmeyer, Kern und Heyer, Jung; — unter den Engländern: Dr. Twinning und Conolly; — unter den Holländern: Browner, Starck; — unter den Dänen: Dr. Hübertz und Prof. Eschricht; — unter den Amerikanern: Dr. Howe und Backus — **Pädagogen:** Guggenmoos in Salzburg versuchte 1816, nach Andern 1828 die Bildung von Kretinen. Dann: Gläsche, Lehrer in Hubertsburg, Rall in Mariaberg, Landenberger in Winterbach, Barthold in Gladbach und in neuerer Zeit Sengelmann zu Alsterdorf bei Hamburg. — **Geistliche:** 1835 errichtete der Stadtpfarrer Haldenwang zu Wildberg in Württemberg eine Unterrichtsanstalt für schwachsinnige Kinder. Die Idiotenangelegenheit wurde auch eine Tagesfrage der inneren Mission: 1854 gründete eine Anstalt der Pfarrer Löhe in Neuendettelsau; 1859 Disselhof zu Gladbach im Regierungsbezirk Düsseldorf; 1860 wurde eine solche in Neustadt und Stasserode (preußische Provinz Sachsen) eingerichtet. Auch der Katholicismus zeigte sich thätig auf diesem Gebiete; der Priester Joseph Probst eröffnete eine Anstalt bei Mühldorf am Inn in Baiern. 1861 existirten in Deutschland 13 Idiotenanstalten. — In allen diesen Schöpfungen der Menschenliebe wird eine Vereinigung der ärztlichen, pädagogischen und geistlichen Richtung angestrebt, obgleich in jeder einzelnen Anstalt die eine oder die andere Richtung vorherrschend ist. Aerzte und Lehrer lebten eine Zeit lang in der Täuschung von der Heilbarkeit des Blödsinns, Seguin zweifelte nicht daran, daß es ihm gelingen werde, den unbegabtesten Idioten zu heilen. Helferich weist die ärztliche Hülfe zurück und erwartet alles Heil von der Pädagogik. Sägert hat die „Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege“ versprochen. Die Geistlichen haben meist mehr die Seele des Blödsinnigen für den Himmel zu gewinnen, als den Blödsinn selbst zu heilen gesucht. — Wenn aber auch die einzelnen Anstalten als äußeres Ziel bald die körperliche Kräftigung, bald die Heranbildung zur Erwerbsthätigkeit, oder Cultivirung eines etwa vorhandenen Talents oder einer besonderen Fähigkeit, bald die Zulassung zur Confirmation hinstellen: alle erstreben vorzugsweise Minderung des Uebels durch Hebung gleichzeitiger Krankheiten, durch Kräftigung des ganzen Körpers, durch Weckung und Anregung der physischen Kräfte, namentlich auch auf Seiten des Gemüths und des religiösen Gefühls, und endlich Heranbildung zu einer praktischen Thätigkeit, Erlernung eines Handwerks oder irgend einer mechanischen Beschäftigung, Verwendung beim Landbau, im Haushalt 2c. Augenblicklich hängt den meisten Anstalten noch ein viel zu großer Wust von ganz nutzlos angelerntem, weil für die Kinder ganz

unbrauchbarem Wissen an. Dennoch sind die Erfolge, welche durch die Anstalten erzielt werden, im Vergleich zu der früheren Annahme der gänzlichen Bildungsunfähigkeit der Blödsinnigen und der daher stammenden vollkommenen Vernachlässigung derselben, groß. — Was den Unterricht anbetrifft, so müssen Gymnastik der Sinnesorgane und Erregung der Muskelkontraction die erste Stufe bilden; dann folgen Sprach-, Lese-, Zahlen-, Formen-, Gesang-Uebungen. Während eine mäßige Anregung des religiösen Gefühls durch religiöse Handlungen und Uebungen ꝛc. möglich ist, erscheint das äußerliche Auswendiglernen der religiösen Begriffe und Sätze sehr verwerflich und nutzlos. —

Der Geist der Humanität verlangt, daß sich der Reiche des Armen annehme, und daß der Staat für die leibliche und geistige Ernährung der Armuth sorge, obschon andererseits derselbe Geist es als jedes Menschen Pflicht aufstellt, zu arbeiten, und von jedem Staatsbürger fordert, zum gemeinen Besten mitzuwirken und die Lasten des Staates mitzutragen, nicht aber dem Staate eine Last zu werden. Daher muß die Wohlthätigkeit solche unterscheiden, die nicht arbeiten können, d. i. Greise, Kranke, Gebrechliche, Blinde, Taubstumme, Kinder, deren sich die Armenpflege unbedingt annehmen muß, — und solche, die arbeiten können und entweder keine Arbeit finden oder wollen: ihnen müssen Arbeitsanstalten Arbeit bieten und sie zur Arbeit anhalten. Als subjective Quellen der Armuth erscheinen Trägheit und Müßiggang, Vergnügungssucht und Hang zum Wohlleben, zur Trunksucht und Liederlichkeit, Mangel an Verstand und Geschicklichkeit, wirthschaftliche Unfähigkeit, als objective: Unglücksfälle und Mangel an Verdienst. Letzterer tritt leicht ein in unserer Zeit der völligen gewerblichen Freistellung des Individuums, in welcher die Macht des Capitals der der menschlichen Arbeit gegenüber tritt und nur in Schach gehalten und überwunden werden kann durch die Macht der Corporation — nicht durch Beihülfe der weitesten und umfassendsten Corporation, des Staats, à la Lassalle, sondern durch freie Association im Sinne eines Schulze-Delitzsch. Die wirthschaftliche Unfähigkeit sucht die Volkswirthschaftslehre zu überwinden durch populäre Darstellungen ihrer Lehren, deren sich gute Zeitschriften befleißigen; den Mangel an Verstand und Geschicklichkeit bekämpfen die Arbeiter-Bildungs-Vereine, die Gewerbeschulen, die Volksschulen; der Kampf gegen die moralische Versunkenheit ist Sache der Gemeinde-Kirche und der Erziehung. Diese Factoren haben hierin ihre wahre „innere Mission“, die niemals Sache einer Partei

werden kann und darf. Wo endlich das Unglück verheerend und zerstörend auftritt, da hat die Humanität ihr Panier zu erheben und durch Wohlthätigkeit das Elend zu mildern. Die Freigebigkeit ist eine verkehrte, wenn sie jedem Faullenzer die Bürgschaft giebt, daß er am Ende nicht verhungern werde. Immer muß es das Ziel der Menschenliebe sein, die Quellen der Armuth zu verstopfen. Vor allem hat sie sich der armen verlassenen und verwaisten Kinder anzunehmen und sie zu tüchtigen Gliedern der menschlichen Gesellschaft heran zu bilden.

Dahin strebte vor allem **Philipp Emanuel von Fellenberg**, „der Stifter von Hofwyl", wie er sich gern nannte, — eines pädagogischen Gemeinwesens, das an Ausdehnung, Ruf und Bedeutung in der Geschichte der Pädagogik einzig dasteht. 1771 in einer wohlhabenden altbernischen Patrizierfamilie geboren, von einem wissenschaftlich gebildeten Vater und einer frommen, zärtlichen Mutter erzogen, später von Rengger, dem nachherigen Cultusminister der helvetischen Republik, unterrichtet, Pestalozzi, der öfter in seiner Aeltern Hause war, bewundernd, von einer Rede, die sein Vater 1786 über die Nothwendigkeit einer Verbesserung der Nationalerziehung als Präsident der helvetischen Gesellschaft hielt, tief ergriffen und mit ganzer Aufmerksamkeit der Bedeutung der Erziehung und des Unterrichts zugewandt: — ging Fellenberg nach der Universität Tübingen, um die Rechte, mehr noch um die politisch-philosophischen Wissenschaften zu studiren, — reiste er 1794 nach Paris, wo er mit Sieyés und Abbé Grégoire bekannt ward, — wurde er, als 1798 die Franzosen in die Schweiz einfielen, proscribirt, worauf er sich nach Deutschland flüchten mußte, — kam er, zurückgerufen, als Gesandter nach Paris, — und kaufte er sich, von da zurückgekehrt und von allem öffentlichen Wirken sich zurückziehend, 1799 den vernachlässigten Wylhof, von ihm Hofwyl genannt, um daselbst die Lösung der Aufgabe seines Lebens zu beginnen, — in der Erziehung das Hauptmittel zur Begründung der Wohlfahrt der Nationen und der Menschheit erblickend. Nachdem er durch seine einsichtigen und wohlberechneten Bemühungen das herabgekommene Gut zu einer blühenden Colonie umgeschaffen hatte, gründete er 1804 die Armenschule, auch landwirthschaftliche Schule genannt, in die er zuerst (späterhin auch Kinder wohlhabender Aeltern gegen Pension) arme verwahrloste Knaben, selbst Sträflinge aufnahm, um sie durch vorzugsweise landwirthschaftliche, aber auch gewerbliche Arbeit mit daneben fortgehendem Unterricht zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu bilden. Die Schule sollte durch die Arbeit sich selbst erhalten; und sie erhielt sich nach Fellenbergs Ueberzeugung eben so selbst, wie die 1816 im Verein

mit Linth-Escher gegründete Linth-Colonie in Glarus und die 1823 in Maykirch, nahe bei Hofwyl gestiftete kleine Colonie, bei deren Gründung 11 Knaben und 1 Lehrer ein nicht ausgebautes Haus und ein Stück wüstes Feld sammt den nöthigen Vorschüssen erhielten und daraus eine treffliche Wirthschaft, freilich nicht ohne Unterstützung von edlen Menschenfreunden und von der Muttercolonie, zusammenarbeiteten. Neben der Arbeit sollte der Unterricht als Erholung hergehen; er fand deshalb auch in den weniger zur Arbeit geeigneten Zeiten, früh Morgens zur Winterszeit, Abends bei Licht, oder um die Mittagszeit, statt. Und allerdings — referirt Hirzel aus eigener Anschauung — war der Unterricht hier Erholung, gingen die Knaben, die eben erst von der Arbeit und oft von sehr anstrengender Arbeit kamen, mit einer Munterkeit, Fröhlichkeit und Frische an den Unterricht, wie sie sich nur aus innerer Freude, die ihnen derselbe gewährte, erklären läßt. Zehn Stunden lang waren die Zöglinge im Sommer mit Feld- und Hausarbeiten aller Art beschäftigt; zwei Stunden nur erhielten sie den größten Theil des Jahres täglichen Unterricht; außerdem aber wurde jedes Gespräch, jede Arbeit so eingerichtet, daß sie zugleich als Bildungsmittel diente; auch wurden den Zöglingen Aufgaben für die Arbeitszeit, z. B. am Morgen für den Abend gegeben, die sie während dieser Zeit mit sich herumtrugen und mit der Arbeit in Verbindung setzten.

Der Gedanke zu solcher Arbeits-Unterrichts-Anstalt gehörte Pestalozzi. Fellenberg aber arbeitete die Idee zur Klarheit durch, führte sie praktisch aus und machte damit Hofwyl zur Musteranstalt zahlreicher in und außer Europa entstandener ähnlicher Anstalten. Und Fellenberg war der Herrscher dieser Anstalt, vermöge seines Temperaments und seines großen Selbstgefühls, wie vermöge seines Organisationstalentes, das in seinem ganzen geschaffenen Organismus allebendig gegenwärtig war, ein Mann der Vorsicht, der Berechnung, des praktischen Verstandes, voll Energie und Consequenz — gegenüber Pestalozzi, der kindlichen Natur, voll Naivität und Gemüthlichkeit, voll Vertrauen und Liebe zu den Menschen, mit feinfühlendem Sinn, an Wissenschaft und Methodik Fellenberg weit überlegen, an praktischer Thätigkeit weit ihm untergeordnet, beide aber, wie Hirzel sagt, pädagogische Schwärmer: „Pestalozzi schwärmte für die Seelen, Fellenberg für die Staaten und für das Menschengeschlecht, Pestalozzi sah in dem Geringsten einen Gegenstand seiner Liebe und Fürsorge, Fellenberg fand in dem Glück der Staaten und dem Heile der Menschheit einen würdigen Gegenstand seines Strebens.“ — Fellenberg's großes Verdienst war es gleichfalls, daß er, wie eine Anstalt schaffen, auch für die Anstalt

die rechten Kräfte auszuwählen wußte. Seinem **Wehrli** verdankt seine Schule den größten Theil ihres Ruhmes. „Dieser schlichte und einfache Mann, — sagt Hirzel, der ihn kannte, — vereinigte in einem seltenen Maße die Eigenschaften in sich, welche der Hausvater und Lehrer einer Armenschule haben soll. Kenntnißreich und von ausgezeichnetem Lehrgeschick, dabei sich weise beschränkend auf den Kreis seiner Anstalt, erfahren in allen landwirthschaftlichen Geschäften, das ganze Leben der Zöglinge vom frühen Morgen bis zum späten Abend theilend, mit den Bedürfnissen der Einzeln und der Anstalt auf's genaueste bekannt, ruhig und doch immer eifrig, rastlos thätig und nie erschöpft, war er, Fellenberg's geistige Kraft und Ueberlegenheit anerkennend, ein treffliches Werkzeug für Fellenberg's Zwecke, welcher ihm wiederum großes Vertrauen schenkte und ihm in seinem Kreise freien Spielraum ließ. Mit seinem Eintritt im Jahre 1810 hob sich die Schule, welche bis dahin im Kampfe mit mancherlei Schwierigkeiten nicht recht hatte gedeihen wollen, zu jener anerkannten Musterhaftigkeit, durch welche sie die Mutter zahlreicher Töchterschulen in und außer Europa, Hofwyl aber mitten in sehr unruhigen und kriegerischen Zeiten ein Gegenstand gespanntester Aufmerksamkeit, eine Art Wallfahrtsort für alle diejenigen geworden ist, welche sich für das Wohl der Menschheit, besonders der niedren Volksklassen und für die Lösung der schwersten socialen Probleme interessiren." Daß Wehrli aber auch selbständig auftreten konnte, hat er von 1834 ab als mehrjähriger Director des Schullehrerseminars in Kreuzlingen am Bodensee bewiesen. Leßmüller berichtet 1844 über die Thätigkeit daselbst: „Wehrli's Zöglinge sollen in der Anstalt eine solche Bildung erhalten, wie sie ihrem künftigen Berufe als Landschullehrer angemessen ist. Sie dürfen daher an ihrer Bildungsstätte sich nicht an eine verfeinerte Lebensart gewöhnen, welche sie künftig nicht fortsetzen können; sie sollen sich neben den eigentlichen Schullehrerkenntnissen noch andere Fertigkeiten erwerben, durch welche sie künftig ihren Pflegebefohlenen und deren Aeltern nützlich werden können. Daher weiht Wehrli seine Zöglinge nicht nur in die Kenntniß der Oekonomie ein, sondern sie mußten in der kleinen Oekonomie, welche zum Seminar gehörte, auch selbst in vielen Dingen mit Hand anlegen, wie ihnen Wehrli mit seiner Gattin als Beispiel voranging. Dieses Beispiel fehlte auch nicht zur Abhärtung des Körpers. In dem Seminar wurden alle Gegenstände gelehrt, welche auch in anderen Seminaren Gegenstände des Unterrichts sind."

Wehrli war ganz in Fellenberg's Ansichten eingegangen. Diese aber faßten sich für die Kinder des Volkes in dem Wahlspruche

zusammen: Bete und arbeite! Zucht, gute Gewöhnung und besonders Gewöhnung zu den Arbeiten des Landbaues und der damit verbundenen Handwerke war für Fellenberg die Hauptaufgabe; Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Anschauungslehre waren daneben die Unterrichtszweige. Er war der festen Ueberzeugung, der wahre Vortheil der Menschheit erheische es, daß das Volk seinen Beruf mit Lust und Liebe, nicht blos maschinenmäßig oder aus Noth und Gewinnsucht treibe. Und auf Grund dieser Ueberzeugung wollte er die Armuth aus ihrer Versunkenheit zu diesem Ziele emporziehen.

Aber darin erschöpfte sich Fellenberg's Thätigkeit nicht. 1807 gründete er zur Bildung rationeller Landwirthe ein landwirthschaftliches Institut, an das sich große landwirthschaftliche Feste, landwirthschaftliche Vereine rc. anlehnten, und von dem aus sich die meisten landwirthschaftlichen Anstalten Europa's gebildet haben. Seit 1808 wurde dann die Erziehungs- und Bildungsanstalt für Söhne höherer Stände eröffnet, die einige Jahrzehnte hindurch von den Söhnen des hohen Adels aus ganz Europa und von den regierenden Häusern, z. B. von Württemberg, Weimar, Mecklenburg rc. besucht, später der Aufenthaltsort der Söhne reicher industrieller Familien ward, und im vierten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts unter ihren mehr als hundert Zöglingen Nord-Amerikaner, Portugiesen, Spanier, Franzosen, Italiener, Engländer, Schweizer und Deutsche zählte. Der Zweck war Bildung bis zur Universität; Bedingung — ununterbrochene Ueberlassung des Zöglings bis zu diesem Endpunkte seiner Bildung. Es war Gelegenheit gegeben, sich die vielseitigsten Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen. Reiten, Tanzen, Fechten, Exerciren rc., Tischler- und Papparbeiten, Musik, Zeichnen und Malen wechselten mit den ernsten Studien. Die Zöglinge wurden von tüchtigen, kenntnißreichen Lehrern und mit zahlreichen Hülfsmitteln, Bibliothek, Apparaten rc. unterrichtet. Aber es litt die Anstalt doch auch, wie alle Privatanstalten der Art, an dem zu häufigen Wechsel der Lehrer und an dem ungeregelten Ab- und Zugehen der Schüler, denen es, wie ihren Aeltern, oft nicht um wirkliche solide Fortschritte zu thun war: „Viele sollten deutsch oder französisch oder englisch oder alle drei Sprachen erlernen, um sich nothwendig verständlich machen zu können; andere moralisch sehr herabgekommene Subjecte gebessert werden, wieder andere mitnehmen, was mitzunehmen war; viele wurden spät oder zur Unzeit hergebracht; andere, wenn sie im besten Zuge waren, abgerufen." — Eine weibliche Erziehungsanstalt stand unter der Leitung der Gattin und Töchter Fellenberg's. — 1830 wurde eine Realschule

gegründet — eine Mittelschule zwischen der Schule der Armen und Reichen. — Die **Lehrerbildung** entging daneben Fellenberg's scharfblickendem Auge nicht. Schon 1808 versammelte er mit obrigkeitlicher Bewilligung 40 Schullehrer zu einem Normalkursus in Hofwyl, wobei ihn **Zeller** thätig unterstützte. Obschon der Erfolg ein äußerst günstiger war, fand doch die Regierung die Fortsetzung bedenklich, weil dadurch einem Privatmann allzugroßer Einfluß auf das Volk eingeräumt werde. — Fellenberg's Pläne waren weitgreifend: ihr Ziel war eine **pädagogische Republik**, in der Anstalten, wie die zu Hofwyl, über alle Kantone der Schweiz verbreitet, unter seiner Direction als Ein Ganzes die „Versittlichung des Menschengeschlechts" herbeiführen sollten. —

Pestalozzi und Fellenberg wurden mit ihren Anstalten die Retter der Kinder, die durch Beispiel der Aeltern, durch Armuth ꝛc. demoralisirt waren, — wurden dadurch zugleich die Anreger zu weiterer Stiftung von **Rettungshäusern**, nachdem schon 1686 der Domherr **Th. Odescalchi** zu Rom im Michaelshospitale und 1688 **R. Young** in London die ersten Anstalten dieser Art errichtet hatten.

Einen weiteren Anstoß für Bildung von Rettungshäusern gab **Johannes Falk**, 1760 zu Danzig geboren, in des Vaters Profession als Perrückenmacher unterrichtet, nachher Student, dann in Weimar, im näheren Umgange Wieland's, als Satyriker bekannt. Eine größere und schönere Bekanntschaft aber erlangte er durch die „Gesellschaft der Freunde in der Noth", welche er 1813, als ihm der Typhus vier Kinder geraubt hatte, gründete, um verwilderte Kinder zu gesitteten und brauchbaren Menschen zu machen. Seine erste deutsche vollendete **Rettungsanstalt** wollte die Armuth lindern, zugleich aber und wesentlich auch Seelen retten. „Der seit 11 Jahren verfolgte Hauptzweck unseres Vereins — schreibt er 1823 — scheint eine Art Missionsgeschäft, eine Seelenrettung, eine Heidenbekehrung zu sein, aber nicht in Asien und Afrika, sondern in unserer Mitte, in Sachsen, Preußen ꝛc." „Er sucht Criminal- und Zuchthaus um so viel Candidaten wie möglich zu betrügen, ein löblicher, Gott wohlgefälliger Betrug, dessen Gelingen die gedruckten Actenstücke (in den Jahresberichten) unwiderleglich beweisen" **Das Unternehmen Falk's bestand aus einer Reihe von Instituten, die Anfangs nicht als ein ganzes gedacht, sondern historisch geworden waren.** Den Mittelpunkt derselben bildete eine zur Erziehung, Versorgung und Unterstützung von Kindern und Jünglingen gegründete Einrichtung. Die Kinder wurden in Familien untergebracht, die schon confirmirten Knaben zur Erlernung eines

Handwerks Meistern übergeben. Die Versorgung und Unterstützung geschah nicht aus einer gemeinschaftlichen Kasse des Vereins, sondern in mehr persönlicher Weise, indem die einzelnen Vereinsmitglieder sich einzelner Kinder, die zum Zweck genauerer Bekanntschaft zuerst eine Zeit lang in Falk's Hause gewesen waren, annahmen. — „Falk selbst — berichtete Moller — hatte immer eine Anzahl von Zöglingen im eigenen Hause, wohl nicht über zwölf, wozu er theils die am meisten verwahrlosten, theils solche auswählte, welche für eine höhere Ausbildung, namentlich für das Lehrfach geeignet schienen, und von welchen Mitwirkung und Hülfe in der Leitung dieser Erziehungsfamilie, auch in der Führung der Correspondenz erwartet werden konnte." „Wir finden also die beiden Prinzipien der sogenannten Kosterziehung und der eigentlichen Anstaltserziehung, welche nachmals in zweierlei Stiftungen, in die Erziehungsvereine (Pastor Bräm in Neukirchen) und in die eigentlichen Rettungsanstalten (Düsselthaler Anstalt, Rauhes Haus), allerdings zur Förderung des Zweckes bestimmt auseinander getreten sind, bei Falk schon deutlich unterschieden, wenn schon noch in der gleichen Stiftung und unter der gleichen Leitung vereinigt; eben so finden wir schon das Noviziat und in der Heranbildung der Begabteren die Einrichtung der „Brüderanstalt" im voraus angedeutet." Der Unterricht wurde nach Umständen auf verschiedene Weise und zu verschiedenen Zeiten ertheilt: einige Zöglinge empfingen ihn in Privatstunden, andere in den Schulanstalten des Ortes; für die jungen Handwerker wurde in einer Sonntagsschule gesorgt, zu deren Besuch dieselben in contractmäßiger Uebereinstimmung mit dem Lehrmeister verpflichtet, und in der Bibellesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen die Unterrichtsgegenstände waren; die Mädchen gingen in die Näh-, Spinn- und Strickschule; an den an jedem Abend von Falk gehaltenen „Bibelstunden" nahmen die Knaben Theil, welche sich dem geistlichen Stande widmen wollten: in ihnen wurde nicht nur gelesen und gelernt, sondern auch Musikunterricht ertheilt. Kräfte der Erziehung waren für Falk „Vaterherz und Vaterweisheit, auf dem Boden des religiösen Lebens erwachsen und erstarkt." Daneben jedoch auch, wo's Noth that, Strenge — Vermahnung und Strafe. Er fand in der Kinderseele Erbübel, aber auch Erbtugend: „wenn wir sie nur recht verstehen lernen wollten, sagt er von der jungen menschlichen Natur, was könnten wir nicht alles Gesegnetes und Gottwohlgefälliges mit ihr ausrichten; aber so verkommt sie größtentheils hinter unseren trockenen Schulbänken oder im Schmutz der Gefängnisse." Als ein vorzügliches Erziehungsmittel wurde die Arbeit betrachtet, indem sie der Verarmung entgegensteuert, die wilde

Kraft physisch bändigt und durch den idealen Sinn eines freudigen Schaffens den Zerstörungssinn in seinem Extrem überwindet. Die Arbeit stand ihm deshalb vor dem Unterrichte. „Was in aller Welt — fragt er — nutzen oder frommen dem Staate Spitzbuben, die schreiben, Spitzbuben, die rechnen können? Sie sind ihm nur um so gefährlicher. Ja, was nutzen lateinische, was griechische Spitzbuben? Die mechanisch erlangten Fertigkeiten solcher Menschen sind ja nur eben so viele Dietriche, die man ihnen zur Plünderung der Heiligthümer der Menschheit in die Hände giebt." Von solchen Grundgedanken aus fordert Falk für die Volksschule anschauliche und lebendige Erfassung des Concreten, daher Geschichte und Poesie, kein altkluges Verstandeswesen, Sentenzenkram, feine Distinctionen. Und auch für die Gelehrtenschulen hebt er mit aller Energie die Nothwendigkeit der eigentlichen Erziehung hervor, die nur zu sehr über dem Unterrichte vergessen werde. Darum fordert er für dieselben möglichste Geltung des Klassensystems, tüchtige Klassenlehrer mit unumschränkter väterlicher Vollmacht, — gegenüber dem Studium der alten und fremden Sprachen sorgsame Benutzung der Muttersprache, frühe Einführung von deutschen Sprachschulen, worin der Knabe fühle und verstehe, was er spricht, und in denen die Bekanntschaft desselben mit den ersten Geistern unserer Nation eingeleitet und so stufenweise zu den ersten Geistern des Alterthums fortgeführt werde. „Ohne innige und vertraute Bekanntschaft mit deutschen Klassikern aus den verschiedensten Zeitaltern, vom Liede der Nibelungen, von Luther's Bibelübersetzung an bis herunter zu Klopstock und Goethe, ist an kein lebendiges und wahres Eindringen in den Geist der Alten zu denken." — Falk starb 1826, nachdem seine Anstalt, die großen Segen gebracht, die Veranlassung zur Stiftung von ähnlichen in Aschersleben, Oberdyk, Jena, Erfurt, Potsdam 2c. gewesen war; seine eigene aber wurde seit 1829 in eine öffentliche Erziehungsanstalt für verwahrloste Kinder verwandelt und unter dem Namen „Falk'sches Institut" mit der Landeswaisenanstalt verbunden. —

Die Bestrebungen Falk's waren von rein humanem Interesse dictirt und getragen. Weiterhin jedoch bemächtigte sich der Anstalten für Besserung verwahrloster Kinder der Orthodoxismus der Neuzeit, wodurch sie, zu Werkzeugen extrem kirchlicher Richtungen gemacht, einem selbstverschuldeten und wesentlich hemmenden Mißtrauen begegnen mußten.

Der bedeutendste Nachfolger Falk's in dieser Richtung ist J. Heinr. Wichern. Derselbe wurde 1808 in Hamburg geboren. Nachdem er Theologie studirt hatte, machte er die Hebung der Noth des Volks zu seiner Lebensaufgabe — von dem wichtigen Gedanken ausgehend,

daß das Heil für die Armen und Verlassenen nicht von außen, sondern von innen komme — bei den Erwachsenen durch Sinnesänderung und Besserung, bei den Kindern durch Entfernung aus der Atmosphäre des Lasters und durch eine zweckmäßige Erziehung. Wichern begnügte sich nicht damit, diesem Gedanken unter den Mitgliedern der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinschaften zu größerer Klarheit, Allgemeinheit und Triebkraft zu verhelfen, auch nicht damit, im Sinne Falk's durch Herstellung einer Rettungsanstalt selbst praktisch einzugreifen und auf einen besonderen Zweig der praktischen Pädagogik anregend, entwickelnd, bahnbrechend einzuwirken, sondern er faßte das Rettungswerk als ein Princip mit selbständiger Berechtigung in's Auge, suchte von vorne herein eine eigenartige Corporation zur Verwirklichung dieses Princips zu organisiren und nannte die Thätigkeit dieser Corporation „innere Mission". So entwickelte er einerseits als Gründer einer Rettungsanstalt, des Rauhen Hauses, und andererseits als das Haupt und der Mittelpunkt dieser sogenannten inneren Mission eine Arbeitskraft und ein Organisationstalent, das Alle zur Bewunderung hinreißen muß, auch diejenigen, welche seine religiöse Richtung nicht theilen.

Die Aehnlichkeit der kirchlichen Richtung mit derjenigen, welche in Preußen unter Friedrich Wilhelm IV. die herrschende geworden war und vielfach mit dem Namen des Neulutherthums bezeichnet wird, so wie die anerkannt praktische Tüchtigkeit Wicherns, bestimmte den König, ihn zu dem preußischen Staatsdienste heranzuziehen. Es wurde 1858 eine ganz neue Stelle im preußischen Ministerium des Innern creirt, und er erhielt dabei die Erlaubniß, den Sommer nach wie vor im Rauhen Hause verweilen und arbeiten zu können. Bereits 1844 wurde die Aufmerksamkeit der preußischen Staatsgewalt durch den Finanzminister Flottwell und den Geheimrath Bunsen auf das Rauhe Haus gelenkt. 1852 wurde die Anstellungsfähigkeit der „Brüder", also der Zöglinge des Rauhen Hauses in Preußen dekretirt, und 1856 wurde ihnen die Aufseherschaft in der großen Strafanstalt Moabit übergeben. Gleichzeitig mit der Berufung Wicherns wurde außerdem mit dem Rauhen Hause ein Vertrag abgeschlossen, wonach eine Anzahl von „Brüdern" auf Staatskosten zu Gefängnißaufsehern herangebildet werden sollten. Auf diese Weise gelangte der Oberconsistorialrath Wichern zu großer und einflußreicher Wirksamkeit. Es ist hier nicht der Ort, diese Wirksamkeit näher in's Auge zu fassen; vielmehr ist an dieser Stelle die pädagogische Bedeutung des merkwürdigen Mannes in Betracht zu ziehen, wie sie in dem Rauhen Hause zu Tage tritt.

Ueber die äußere Einrichtung desselben berichtet Dr. Wichern

selbst (1862) also: „Das Rauhe Haus gehört zu der Hamburgischen Landgemeinde Horn, eine Stunde von der Stadt. — Der Name „Rauhes Haus“ steht in gar keiner Verbindung mit dem Zweck der Anstalt, sondern rührt her von dem kleinen Strohdache, das seit Menschengedenken im Munde des Volkes jenen Namen führte, wahrscheinlich weil sein Erbauer „Ruge“ hieß, daher plattdeutsch: Ruge's Haus d. h. Haus des Ruge genannt wurde, woraus dann die hochdeutsche Uebersetzung „Rauhes Haus“ entstanden. In diesem Häuschen ist die Anstalt 1833 eröffnet — zu derselben gehören jetzt an 18 kleinere und größere Häuser. Die Anstaltsgenossen leben zunächst in mehreren familien-ähnlichen Kreisen, die bei den Kindern Familien, bei den Brüdern Convicte genannt werden, zusammen. Immer 12 Kinder, die unter Aufsicht von Gehülfen („Brüder“) oder Gehülfinnen in einem Häuschen zusammen wohnen, bilden eine solche „Familie.“ Diese sämmtlichen Einzelfamilien schließen sich in anderer Beziehung wieder zu einer größeren patriarchalischen Familie zusammen, zu der auch die bereits entlassenen früheren Hausgenossen, die sich nicht ausdrücklich von uns abgesondert haben, zugerechnet werden. — Die verschiedenen Zweiganstalten sind das Kinderhaus, das Brüderhaus, das Pensionat, die Druckerei und die Agentur. Die Kinderanstalt bezweckt die Rettung solcher Kinder, die ihr von den Eltern oder deren rechtlichen Vertretern anvertraut worden; die Kinder (Knaben und Mädchen, deren zusammen 400) werden im Geist des Evangeliums erzogen, unterrichtet im Hausstand, in Werkstätten, sowie mit Feld- und Gartenarbeiten (zum Rauhen Hause gehören an 50 Morgen Land) beschäftigt. Die entlassenen Zöglinge werden in der Regel Handwerker oder Dienstboten, viele Knaben werden auch Seeleute. Die Kinderanstalt besteht durch milde Beiträge. Das Pensionat ist für solche Kinder bestimmt, die wegen ihrer Vergangenheit und Zukunft eines weitergehenden Unterrichts auch in alten und neuen Sprachen bedürfen. Es umfaßt 15—16 Zöglinge und soll sich durch die Pension seiner Zöglinge erhalten. In den „Brüdern“ (speciell den Sendbrüdern) gewinnt das Rauhe Haus zunächst die erziehenden, mitarbeitenden und mitunterrichtenden Gehülfen, die zur Bezeichnung ihres Verhältnisses zu den Kindern „Brüder“ genannt werden. Dem Kreise dieser später zu entsendenden (Send-) Brüder haben sich mit der Zeit noch andere Männer, die auch außerhalb der Anstalt in andern Berufen stehen, namentlich aber die hiesigen Oberhelfer (Candidaten) in engerer Gemeinschaft angeschlossen. Die Gesammtzahl dieser sämmtlichen in und außerhalb der Anstalt befindlichen Brüder bildet die Brüderschaft des Rauhen Hauses. Die Sendbrüder müssen

bei ihrem Eintritt in das Brüderhaus zwischen 20—38 Jahre alt sein und sich vor ihrem Eintritt als durchaus unbescholten und bürgerlich, makellos ausgewiesen haben. Die meisten gehören ursprünglich dem Handwerker= und Lehrerstande an; andere sind früher Kaufleute, Oeco=nomen u. dgl. gewesen. In der Anstalt erhalten sie je nach Bedürfniß in einem 2= bis 3jährigen Kursus theoretische und praktische Vorbe=reitung, so daß jeder je nach seiner Gabe später einen Beruf dienender Liebe übernehmen kann. Darnach werden sie auf Grund ordentlicher Berufung in irgend welchen Dienst innerer Mission entsandt als Vor=steher und Gehülfen von Rettungshäusern, als Gefangenpfleger, Armen= und Krankenpfleger, Gemeindehelfer, Stadtmissionare, als Agenten für verschiedene Gesellschaften, auch als Schulmeister und Arbeiter unter den zerstreuten Deutschen außerhalb des Vaterlandes (z. B. in Eng=land, Rußland, Italien, Serbien, der Türkei), namentlich auch als Colonistenprediger in Amerika. Zur Heidenmission hat die Brüderschaft keine direkte berufliche Beziehung. Sie zählt jetzt ca. 300 Genossen, von denen zur Zeit immer ca. 40 im Brüderhause sind. (Andere der Brüderschaft angehörende Brüderhäuser, das in Berlin (seit 1858) und das in Nordamerika (seit 1862), sind in rechtlicher und finan=zieller Beziehung von dem Brüderhause in Horn vollständig getrennt.) Die Brüderanstalt gleich wie die Kinderanstalt werden durch milde Beiträge und Pensionen erhalten. Zum Besten der Kinder= und Brüder=anstalt, aber ohne finanzielle Unterstützung seitens beider arbeiten resp. die Buchdruckerei (seit 1842) und (seit 1844) die Agentur. Beide, Druckerei und Agentur, haben ihre Geschäftslocale in der Anstalt in Horn selbst. — Die Buchdruckerei nimmt fremde Aufträge und Bestellungen aller Art an. Sie wird aber vorzüglich beschäftigt von der Agentur des Rauhen Hauses. Dieselbe ist zunächst eine Ver=lagshandlung. Sie wünscht vom schriftstellerischen Publikum in keiner Beziehung anders als jedes andere Verlagsgeschäft angesehen zu werden und sucht gute Manuscripte nicht als Geschenke, sondern gegen Honorar zu erwerben. Mit der Verlagshandlung ist in Horn zu=nächst eine Buchbinderei unter einem wirklichen Meister, außerdem aber auch ein Sortimentgeschäft (ein ordentlicher Buchladen) in Hamburg (Hahntrapp 5) verbunden. — Die Agentur steht unter der buchhänd=lerischen Leitung eines Geschäftsführers. In jeder soliden Buchhand=lung Deutschlands und des Auslandes sind die Verlagsartikel der Agentur vorräthig. Außerdem sind mit ihr noch circa 80 Zweigagen=turen, namentlich im nördlichen Deutschland, verbunden, durch welche befreundete Private die Verlagsartikel des Rauhen Hauses zum Besten

desselben verbreiten. Die Interessen der inneren Mission werden durch die „Fliegenden Blätter des Rauhen Hauses“ vertreten.“

Als die drei Hauptfaktoren zur Erreichung der Anstaltszwecke werden von Wichern die Familie, die Arbeit und die Schule genannt. Die Hundert Kinder (2/3 Knaben und 1/3 Mädchen) bilden 8 Kinderfamilien. Jede Familie wohnt in einem besonderen Hause. In diesem Hause für Knaben wohnen außerdem noch 6—7 „Brüder“; sie bilden den obenerwähnten „Convict“. Einer dieser Brüder ist unter dem Namen eines „Familienbruders“ Vorsteher der Kinderfamilie, „und mit diesem sind die übrigen in Beziehung auf das Leben in der Familie als Gehülfen verbunden; sie sind sein Beistand in der Aufsicht unter den Kindern, sie theilen mit den Kindern das Spiel auf den Spielplätzen derselben, sie helfen in dem Nachhülfeunterrichte, der in diesen kleinen Kreisen nothwendig wird, und vermitteln durch Ausführung der ihnen zufallenden Besuche bei den Eltern den im Rauhen Hause grundsätzlich festgehaltenen Verkehr zwischen den Eltern der aufgenommenen Kinder und diesen letzteren, soweit die Angehörigen in Hamburg und dessen Umgegend wohnen.“ Die Eltern dürfen ihre Kinder jedesmal am ersten Sonntage im Monat besuchen. Zu Zeiten besuchen umgekehrt die Kinder die Eltern; wenigstens dreimal im Jahre wird allen gemeinsam diese Freude. Allsonntäglich bringen die Brüder den Eltern Nachricht über ihre Kinder und diesen Nachricht von ihren Eltern. Die wirklichen Familien verheiratheter Hausgenossen oder der in der Anstalt angestellten, aber außerhalb derselben wohnenden Mitarbeiter haben ihr selbständiges Familienleben. Die Familie des „Hausvaters“, des Königl. Preuß. Oberconsistorialraths Dr. Wichern wohnt in einem großen und eleganten zweistöckigen Hause. Sie steht mit der Anstalt in keiner Beziehung mehr. Das Haus liegt außerhalb der eigentlichen Stiftung am Rande des Plateau's, worauf sich das Ganze befindet, und bietet eine herrliche Aussicht auf die umliegenden, Hamburg zugekehrten Niederungen. Für die sogenannten Kinderfamilien und die „Convicte“ existirt eine gemeinschaftliche Küche; doch hat jedes Haus seine besondere Tafel. Die in der Anstalt als „nächsten Berather“ und Lehrer beschäftigten Candidaten der Theologie, die sogenannten Oberhelfer werden auf die Kinderfamilien und Convicte vertheilt, so daß in jedem Hause der eine wohnt; die zwei Mädchenfamilien werden durch „Schwestern“ geleitet. Am Tische des Inspectors essen die Oberhelfer, wechselsweise ein Brüderconvict, die Zöglinge des Pensionats und etliche andere Hausgenossen, die keinem der kleineren Kreise angehören. Die Besorgung des Tisches fällt den in der Oekonomie

beschäftigten Mädchen ebenfalls zu, damit dieselben die Bedienung eines „bürgerlich eingerichteten Mittagstisches" kennen lernen. Durch die Einrichtung der „Familien" soll das kasernenartige Zusammenleben vermieden und die Beobachtung und Berücksichtigung der Individualitäten von Seiten des Familienbruders ermöglicht werden. Die dabei gemachten Erfahrungen werden auf Convictsconferenzen besprochen. Halbjährlich erfolgen detaillirte Berichte über die einzelnen Pfleglinge von Seiten des Convicts. Jedes Quartal erhält der Zögling ein Zeugniß, welches er dem Patrone des Convicts, d. h. einem Vorstande des Verwaltungsrathes, welcher auf denselben sein Hauptaugenwerk richtet, vorzulegen hat. Allwöchentlich findet eine allgemeine Conferenz unter dem Vorsitze des Inspectors statt. „Die Gruppen sind weder Alters- noch Schulklassen, eben so wenig aber auch (wie in der dem R. H. nachgebildeten französischen Colonie Agricole zu Mettray bei Tours) Abtheilungen gleichmäßig beschäftigter Arbeiter, am allerwenigsten sog. Ritterklassen. Vielmehr finden sich in jeder „Familie" die verschiedenen Alter, Bildungsstufen, Beschäftigungen und sittlichen Qualificationen alle beisammen, und zwar zusammengehalten durch ein höheres Lebensband der jeden Einzelnen pflegenden und ihm zur Förderung dienenden Liebe. Bei der Zuweisung der einzelnen Zöglinge zu den einzelnen Familien kommt der bis daher erkennbar gewordene Charakter der Einzelnen, die betreffende „Familie" und insbesondere der jedesmalige Familienbruder ganz besonders in Betracht. Ein augenblicklicher Uebelstand besteht freilich darin, daß der Mangel an Raum dazu gezwungen hat, die Einrichtung eines Noviziats wenigstens vorläufig aufzugeben; nach dem ursprünglichen Plane wohnten nämlich früher die einzelnen Knaben bei ihrem Eintritte in die Anstalt zuerst eine längere Zeit (1/4 oder 1/2 Jahr) abgesondert bei den nächst zuvor eingetretenen, bis ihre Neigungen und ihre Hinneigung genauer erkannt und es klar geworden war, für welchen besonderen Familienkreis innerhalb der Anstalt sie sich besonders eigneten." Was das Arbeitsleben betrifft, so werden die Kinder und Brüder zu Anfang jedes Semesters im allgemeinen zu Arbeitsgruppen neu zusammengestellt. Die jedesmaligen täglichen Modificationen richten sich nach dem augenblicklichen Bedürfniß und den Forderungen der Landarbeit. Am Schluß der Woche hält der Inspektor mit den Brüdern eine Conferenz, in welcher eine Uebersicht über die in der Woche zu Ende gebrachten Arbeiten und der neuanzugreifenden Beschäftigungen gegeben wird. Die Kinder sollen lernen, ihre äußeren Lebensbedürfnisse so viel als möglich selbst zu beschaffen. So viel als möglich — denn es ist eine ausgemachte Erfahrung, daß

durch Kinderfleiß das Kinderbedürfniß nicht völlig befriedigt werden kann, und daß ein Fellenberg, der entgegengesetzter Ansicht war, sich in einer Selbsttäuschung befunden haben muß. Die Arbeiten zerfallen: a) in Hausarbeiten in den Familienwohnungen, wodurch vor allem auch der Sinn für Sauberkeit und Ordnung erweckt werden soll; b) in Handwerksarbeiten in den Werkstätten. Es finden sich als solche eine Schuhmacherei und Holzpantoffelmacherei, eine Schneiderwerkstatt, eine Tischlerei, Schlosserei, Spinnerei, Bäckerei, Bettenmatratzenmacherei, Glaserei, Malerei. Außerdem verrichten die Kinder einige Dienstleistungen in der Druckerei und Buchbinderei. Diese Anstalten sorgen nicht ausschließlich für das nächste Hausbedürfniß; sie stehen unter Leitung eines Technikers, also eines Factors mit in Wochenlohn stehenden 3 bis 4 Gehülfen, so wie eines wirklichen Meisters mit 1 und mitunter 2 fremden Gesellen. c) Garten- und Feldarbeit nebst Viehstand. „Diese Arbeit im Freien beschäftigt im Sommer bei weitem die meisten Knaben und zwar, so wie die Zeit der Saat oder Ernte eintritt in einer größeren Anzahl. Im Frühling, im hohen Sommer und auf Anlaß der Ernte kommen zwei bis drei Mal Zeiten vor, wo alles Uebrige der Landwirthschaft weichen und acht, mitunter auch bis vierzehn Tage auch der Unterricht (doch nie während der täglichen Frühstunden) ausfallen muß." — Die Mädchen besorgen außer der „Hausarbeit" die ganze Anstaltswäsche, die Stopf- und Flickarbeit; auch werden von ihnen weibliche Handarbeiten in großer Menge angefertigt. Selbstverständlich finden sie auch in der allgemeinen Anstaltsküche vielseitige Beschäftigung. Die Schuleinrichtungen bereiten besondere Schwierigkeiten, weil die Kinder zu jeder Zeit eintreten und auf den verschiedensten Standpunkten der Schulbildung, der Sittlichkeit und des Alters stehen. Das Vorhandensein beider Geschlechter verdoppelt, das Pensionat verdreifacht und die Bildung der Brüder vervierfacht die Aufgabe. Für den Kinderunterricht sind 4 Klassen vorhanden, die indessen nicht überall streng festgehalten werden können, weil die verschiedenen Bildungsstandpunkte der Kinder in einzelnen Gegenständen auch verschiedene Eintheilungen nöthig machen. Die Unterrichtsstunden sind im Sommer täglich von 6—7 Uhr, sodann mit oder ohne Verbindung mit der Morgenandacht von 8—9 Uhr. Dreimal in der Woche von 9, resp. 10 bis 12 Uhr. Außerdem einzelne Stunden nach 5 Uhr. Im Winter fallen jene Stunden von 9, resp. 10—12 Uhr weg, und es treten die Abendstunden von 5—7, resp. 8 Uhr an ihre Stelle.

Uebersicht des Kinderunterrichts (1861):

a) Biblischer Unterricht.

1. Geschichte des alten Testaments	2	Stunden.
2. „ „ neuen „	5	„
(nämlich längere Hausandachten (2), Evangelien lesen (1) und 2 Wiederholungsstunden.)		
3. Katechismus (resp. Bibelkunde und neues Testament)	2	„
(Zugleich als Confirmandenunterricht und Vorbereitung auf denselben.)		
b) Vereinigter Sach- und Sprachunterricht . .	8	„
c) Rechnen . . . . , ...	3	„
d) Singen	3	„
wöchentlich	23	Stunden.

Im Winterhalbjahr steigt die Stundenzahl auf wöchentlich 28.

Der „vereinigte Sach- und Sprachunterricht" wird angeknüpft an das „Münsterberger Lesebuch" unter Mitbenutzung von Bibel- und Gesangbuch, so wie dem Liederbuche des Rauhen Hauses: „Unsere Lieder". Er umfaßt 6 Stunden Lesen und Schreiben und 2 Stunden Weltkunde. Eigentlicher grammatischer Unterricht wird nicht ertheilt. — Wir übergehen den höheren Unterricht im Pensionat und referiren nur über den Unterricht der Brüder. (Der Regel nach 40 Brüder in zwei parallelen Abtheilungen, jede Abtheilung in zwei Klassen.) [Unterrichtsstunden Morgens von 6—7, theilweise von 8—9 Uhr. Dann in zwei Abtheilungen je immer vor Tisch (9—12) und nach Tisch (1—4), zu Zeiten auch in den Stunden von 5—7 wechselnd.] Dieser Unterricht ruht wesentlich auf denselben Grundsätzen, wie sie bei dem der Kinder in Anwendung kommen, und liegt der Zeit nach theils durchaus parallel mit jenem ersteren, theils, zur Befriedigung der besonderen hier zur Geltung kommenden Bedürfnisse, in einer gleich näher darzulegenden Weise während der Arbeitszeit der Kinder. Das Erstere gilt für alle Brüder im Betreff des Unterrichts im Singen (3 Stunden wöchentlich); ferner für den im Rechnen (3 St.), Lesen und Schreiben (6 St.) für die dieses Unterrichts noch Bedürftigen und nicht etwa als Lehrer oder als Assistenten derselben bei der Unterweisung der Kinder Beschäftigten in zwei, auch drei Abtheilungen; ebenso wohnen alle den an die allgemeine Hausandacht zweimal sich anschließenden Bibelstunden (neues Testament, auch wohl für den Sommer: Apostelgeschichte) bei, und haben, so weit sie nicht bei der Wiederholung lehrend betheiligt

sind, Convictweise je eine Wiederholungsstunde bei den betreffenden Oberhelfern. Die älteren Brüder wohnen ferner dem Katechismus-, beziehungsweise Confirmanden-Unterricht, desgleichen dem Evangeliumlesen der älteren Kinder hospitirend bei. An gesondertem Unterricht erhalten die Brüder: 1. Bibellesen (Erklärung einzelner biblischer Bücher), 3 St. wöchentlich, beim Vorsteher (in dessen Vertretung im Winter beim Inspector). Während in diesen Stunden alle Brüder vereinigt sind, sind sie für allen weiteren Unterricht in der Art in zwei parallele Reihen getheilt, daß, während die eine derselben die Kinder mit arbeitend je einen halben Tag beaufsichtigt, die andere besonderen Klassen-Unterricht empfängt. Da im Interesse der zu beaufsichtigenden Kinder die Kräfte auf beiden Seiten möglichst gleichmäßig vertheilt sein müssen (je nach Befähigung, Vorbildung, Alter in der Anstalt), so ergiebt sich auf jeder Reihe mindestens eine Doppeltheilung der Klassen, deren jede in einem Oberhelfer einen eigentlichen Klassenlehrer hat. Dieser Klassen-Unterricht besteht in: 2. Geschichte des alten Testaments, 4 St. wöchentlich, nach Kurtz' Leitfaden und Bertsch' Tabellen. Die Brüder, welche den Cursus im alten Testamente genügend absolvirt haben — zu Zeiten die obere Klasse einer, zu Zeiten die beider Reihen —, haben statt der biblischen Geschichte 3. Geschichte, 2 St., vorzugsweise vaterländische (deutsche), nach Kohlrausch, und 4. Kirchengeschichte, 2 St. insbesondere die der ersten 3 Jahrhunderte und der Reformation, unter Benutzung des populairen Werkes von Westermeier. 5. Geschichte des neuen Testamentes, 2 resp. 3 St., (für die jüngeren Brüder parallel mit dem oben erwähnten Katechismus-Unterricht), unter Mitbenutzung von Kortz. 6. Geographie, 2 St., nach Selten's Leitfaden und Stieler's Handatlas. 7. Naturkunde, 2 St.; im Sommer Naturbeschreibung nach Baumann, im Winter Naturlehre nach Crüger. 8. Deutsche Sprache, 3 St. wöchentlich, bei dem Anstandslehrer in 2 Abth. (jede Reihe gemeinsam). Als Leitfaden für den grammatischen Theil des Unterrichts dient die Sprachlehre von Bohm und Steinert. 9. Einzelne Gegenstände der inneren Mission — namentlich in Sachen der Erziehung, der Gefangen- und Armenpflege — werden während des Sommersemesters wechselnd in den oben sub 1 bezeichneten Stunden behandelt. Die Unterricht ertheilenden Brüder haben ferner 10. eine dreimal wöchentlich wiederkehrende Unterrichtsbesprechung, 3 St., in der alles auf den Unterricht Bezügliche (Methode, Gang des Unterrichts u. s. w.) besprochen und verabredet wird. Die „Schulkunde“ von Bormann und Bock's „Wegweiser für Lehrer“ dienen dabei, so

weit möglich, als Grundlage jener Besprechungen. Einzelne Brüder, und namentlich diejenigen, welche den Singunterricht ertheilen, haben 11. eine besondere Anleitung zum Ertheilen des Gesangsunterrichts; andere je nach Umständen und Bedürfniß. 12. Violinstunde, dessen nicht zu gedenken, daß auch das Orgelspiel einigen Brüdern gelehrt wird. 13. Unterricht in englischer Sprache, den einige Brüder, namentlich die nach Amerika bestimmten, zweimal wöchentlich erhalten. 14. Turnunterricht.

Einen Einfluß auf Herz und Gemüth der Bevölkerung des Rauhen Hauses sucht man auszuüben durch die täglichen Hausgottesdienste in einem besonderen Bethause, durch Theilnahme am öffentlichen Gottesdienste in Hamm, durch Hausfeiern der kirchlichen Feste, durch andere regelmäßig wiederkehrende und einmalige Familienfeste und Feiern durch größere und kleinere Spaziergänge. — Das Haus sucht auch eine Verbindung mit den in's bürgerliche Leben zurückgekehrten Kindern — namentlich zunächst den Lehrlingen und angehenden Dienstboten — zu unterhalten und vor allem eine Verbindung mit den aus ihm entlassenen und entsandten Brüdern und wiederum dieser Brüder unter einander und dieser Aller mit dem Rauhen Hause. Letztere Verbindung ist namentlich durch v. Holtzendorf scharf angegriffen worden. Sie erscheint ihm als ein gefährlicher geistlicher Orden, nicht als eine freie Association, die durch den moralischen und materiellen Einfluß einer bedeutenden Persönlichkeit, die mit „Schwärmers Ernst" im hohen Grade „Weltmanns Blick" und ein großes Organisationstalent verbindet, zusammengehalten wird. Einzelne Unrichtigkeiten und Uebertreibungen, welcher v. Holtzendorf sich schuldig gemacht hat, sind von Oldenberg, dem Anstaltsgeistlichen in Moabit, als solche bezeichnet und aufgedeckt worden. — Sehr richtig bemerkt Wichern selbst, daß die besten Formen und Einrichtungen an sich nichts vermögen, sondern daß der Geist, der sich in diesen Formen verkörpert, das Wesentliche und Entscheidende ist. Indessen bilden doch auch die Einrichtungen an sich wirksame Hebel eines guten oder schechten Einflusses. Richtig erscheint die Gruppirung der Kinder in kleinere Häuflein, wodurch die nothwendige erziehliche Berücksichtigung der Individualitäten ermöglicht wird, gefährlich die immerwährende ängstliche Beaufsichtigung der Kinder — selbst der zu rettenden Kinder — durch Erwachsene. Diese sollen zwar Brüder der Kinder sein; aber auch von wirklichen erwachsenen Brüdern trennt sich die jüngere Schaar einer Familie, um sich mit gleichartigen Genossen ungenirt zu verbinden und zu bewegen. Das stete Vorhandensein der „Brüder" bleibt in Wirklichkeit eine immerwährende penible Aufsicht,

die keine freie Regung und Bewegung aufkommen läßt. Wird doch sogar in den Winterabenden das Kind ängstlich überwacht. Wichern sagt: „Die Winterabende geben Gelegenheit, den Wissensdrang der Kinder in Beziehung auf die allgemeinsten und die speciellen betreffenden Verhältnisse des Lebens zu befriedigen und zu wecken. Es ist eben so wenig zu rathen, die Aneignung des Wissens auf diesen Gebieten dem Zufalle und der Willkür zu überlassen, als es verkehrt wäre, dem Geiste der Zeit nachzugeben, welcher die Jugend durch das Vielerlei, was er in der Schule meint bieten zu müssen, sich blähen macht und aushöhlt." Ferner bedingt die Möglichkeit einer individuellen Erziehung noch nicht ihre Wirklichkeit. Diese hängt vielmehr ab von der pädagogischen Befähigung der Leitenden. Ob letztere bei den „Brüdern", die fast sämmtlich vor ihrem Eintritt in das Rauhe Haus einem andern, oft recht untergeordneten Lebensberufe angehört haben und angehört haben müssen, im Ganzen gesucht werden darf, ist um so mehr zu bezweifeln, als das erziehliche Talent schon an sich ein seltenes ist. — Bei solchen Erziehern und bei dem Buchstabenglauben, welcher das Ganze beherrscht, liegt die Gefahr nahe, daß der vorurtheilsfreie Blick in die Menschennatur vielfach getrübt wird, daß diese Erzieher verleitet werden, das Bekenntniß mit den Lippen mit der Herzensfrömmigkeit, die eifrige Theilnahme an den religiösen Gebräuchen mit innerer Sinnesänderung, eine bußfertige Aeußerung mit wirklicher Buße zu verwechseln. Der Geist der Heuchelei vermag gewiß nirgends leichter Eingang zu finden, als da, wo solche Einrichtungen bestehen und eine derartige religiöse Richtung herrscht, trotz aller großartigen Anstalten und aller herrlichen und sauberen Feld- und Gartenanlagen. Das beobachtende, durch die äußerliche Großartigkeit des Ganzen geblendete Auge vermag schwer ein Urtheil zu gewinnen. Statistische Angaben über den Erfolg oder Nichterfolg der erziehlichen Thätigkeit sind schwer herzustellen und existiren nicht. Ohne Zweifel wird übrigens das Leben in der Natur und das Anhalten und Anleiten zur Arbeit im Rauhen Hause, wie überall gute Früchte tragen. Der größtentheils von „Brüdern" ertheilte Unterricht der Armen ist für die Besuchenden nicht zugänglich, angeblich, weil die Zahl der Besucher (durchschnittlich täglich 5—8) eine so große ist, daß die Hospitirfreiheit überaus nachtheilig wirken müßte. Indessen ist aus den Angaben unschwer zu erkennen, daß kein methodisches Streben vorhanden ist, wie solches bei Pestalozzi und Fellenberg hervortrat, die ebenfalls zunächst den Armen, Verlassenen und Elenden zu dienen gedachten. Die Menschenliebe

Pestalozzi's erzeugte den Gedanken, dem auch Wichern sein Leben ursprünglich widmete; sie war aber auch zugleich die Mutter der naturgemäßen Erziehungs- und Unterrichtsweise, der entwickelnd-erziehenden Methode, dieser Nährerin und Pflegerin der menschlichen Intelligenz, von der im Rauhen Hause schwerlich eine Spur zu finden ist. Vielmehr bewegt sich hier der Unterricht augenscheinlich im Geiste der preußischen Regulative, welche ihr Dasein nicht der Mutterliebe, sondern der Selbstsucht verdanken.

Eine Nachbildung des „Rauhen Hauses" betreffs der Kinderanstalt, aber zugleich selbständig und so verschieden von dem ersteren, als der deutsche Geiste vom französischen, das orthodox-protestantische vom orthodox-katholischen Princip verschieden ist, — steht in Frankreich die 1840 gegründete landwirthschaftliche Colonie zu Mettray bei Tours, die in der schönsten, anmuthigsten Gegend des nordwestlichen Frankreich gelegen, gegenwärtig in palastähnlichen Gebäuden Raum für 700 Knaben mit ihren Hausvätern und Lehrern hat und ein Gut von 800 Morgen bewirthschaftet. Die Tageszeit ist daselbst getheilt in Andachts-, Unterrichts-, Erholungs- und Arbeitsstunden, zu welchem Behuf in der Anstalt unter dem Vorsteher ein Hausgeistlicher, der sonntäglich die Messe und die Vesper hält, Elementarlehrer und viele Werkführer angestellt sind. Die Beschäftigung der Zöglinge ist vorzugsweise eine landwirthschaftliche; die Werkstätten zielen zum Theil ebenfalls dahin: es existiren Werkstätten für Grob- und Hufschmiede, Stellmacher, Holzschuhmacher, Tischler, Maurer, Pflugmacher, Schneider, Bäcker 2c.; auch eine Mühle ist angelegt, Wein- und Seidenbau werden getrieben 2c. Bei der Zucht wird vorzüglich auf das Ehrgefühl durch Ehrentafeln, öffentliche Belobungen und Belobungsaustheilungen, — durch Einsperren, Entziehung der Nahrung 2c. eingewirkt: — der Ausfluß ächt französischen Charakters. — Ein anderes Bild gewährt „Niederländisch-Mettray, die Ackerbau-Colonie bei Zütphen", die sich unter der Leitung ihres berühmten Gründers und Direktors Suringar dadurch vor dem „Rauhen Hause" und vor dem „französischen Mettray" auszeichnet, daß keine körperlichen Strafen und kein Gefängniß mit Einzelhaft existiren, sondern daß der Grundsatz geübt wird, ein ernstes Wort, höchstens der Ausschluß von einer gemeinschaftlichen Freude bewirke mehr, als alle Zwangsmaßregeln. Die Erziehung der Zöglinge — so wird im 41. und 42. Artikel des Reglements das Ziel der Anstalt angegeben — hat hauptsächlich den Zweck, das religiöse Gefühl in den jungen Herzen zu entwickeln und lebhaft zu erhalten, ihnen die Liebe zu Gott, unserm Erlöser Jesus Christus und die zu

unserm Nächsten einzuprägen, sie in Stand zu setzen, sich in der Folge ihren Unterhalt selbst erwerben zu können, zu welchem Zweck ihnen Ackerbau, die Gärtnerei oder ein anderes Handwerk gelehrt wird; ihre schlimmen Neigungen, ihre Schwachheiten und Leidenschaften durch eine fortwährende Aufsicht zu verbessern und endlich die Tugenden und guten Eigenschaften, die sie besitzen, in ihnen keimen und sich befestigen zu lassen. Die Zöglinge vereinigen sich zur Erreichung dieses Zweckes jeden Morgen und Abend, um zu beten, stimmen einen Choral an und hören einen kurzen, aus der Bibel entnommenen Vortrag; eben so Sonntags und Mittwochs nach ihren religiösen Uebungen. Außer diesem biblischen Geschichtsunterricht wird ihnen aus guten, moralischen Büchern vorgelesen, denen öffentliche Lese-, Schreib-, Rechen- und Singübungen, letztere besonders im Kirchengesang, folgen. Ein solcher Unterricht hat den unmittelbaren Zweck, die Ausbildung des Geistes und Herzens mit den nöthigen praktischen Kenntnissen zu vereinigen. Unterricht und Arbeit sind die beiden Grundpfeiler der Erziehung: die Zöglinge erhalten täglich 4 Stunden Schulunterricht und bearbeiten je nach der Jahreszeit 6—7 Stunden das Feld. Die Unterrichtsstunden sind nach dem Erforderniß der Landarbeit eingetheilt, so daß sie dieselben im Sommer des Morgens, im Winter des Abends erhalten. Von 5 Uhr Morgens bis 8 Uhr Abends wechseln Handarbeiten mit Unterricht. Die Kinder sind, gleich den Landbewohnern in Geldern, in grobes Zeug gekleidet, tragen Holzschuhe und erhalten zum Frühstück Wasser, jedoch im Winter Kaffee; im übrigen bekommen sie Gemüse, Reis, Grütze, Kartoffeln 2c.; zweimal in der Woche, Sonntags und Mittwochs, erhalten sie Fleisch. Mit der Trompete wird das Zeichen zum Aufstehen und Schlafengehen, zu den Unterrichtsstunden und Handarbeiten gegeben. Die älteren Zöglinge unterweisen die Anfänger in ihren Arbeiten; auch wird jeden Tag eine halbe Stunde den gymnastischen Uebungen und der Handhabung des Gewehrs gewidmet. Außer der Feld- und Gartenarbeit, wie der Forstkultur sind Zimmer- und Schreinerarbeit die beliebtesten Handwerke. — Die Zöglinge sind, wie im „Rauhen Hause", in Familien getheilt: jede Familie besteht aus 14 Kindern, unter Aufsicht eines Vaters, der mit den Kindern lebt, ißt 2c., ihre guten und bösen Eigenschaften möglichst kennen zu lernen strebt und, ohne ihre guten Seiten zu übergehen, ihre Fehler in Worten und Handlungen aufzeichnet. Hinter jeder Wohnung ist ein Hof zur Erholung, wo die Kinder spielen, jedoch mit Ordnung, ohne großes Geschrei und ohne Wildheit, und wobei sich eines dem andern gefällig erweist. Bei allem Thun und Treiben in der Anstalt

wird die Religion als der Eckstein betrachtet, auf dem sie errichtet ist. Der Unterricht, die Erziehung, wie die Feldarbeit, — alles trägt das Gepräge sittlicher und religiöser Bildung: das Innere der Familie, die Felder, der Spaziergang müssen dazu beitragen; aus jeder Begebenheit, jeder Kleinigkeit müssen die jungen Herzen Moral und Religion schöpfen. In dem Unterrichtssaale ist eine kleine Bibliothek von Jugendschriften, biblischen und moralischen Erzählungen. An den Wänden der Säle sind Sittensprüche, theils aus der Bibel, theils geistliche und weltliche Sagen, angebracht, um das Herz zu rühren und den Verstand anzuregen. Mittel der Zucht sind Sanftmuth, Geduld und ein tiefes Mitgefühl. Ein neu angekommener Zögling mag noch so roh und grob sein, in wenigen Tagen — das ist die in Niederländisch-Mettray gemachte Erfahrung — haben die gute Stimmung, der fröhliche Geist, der Eifer, die freundlichen Beziehungen, der tiefe Seelenfriede, welche er überall wahrnimmt, eine vollständige Veränderung in ihm hervorgebracht. „Wir schätzen aber auch eine Ermuthigung zum Guten weder gering, noch versäumen wir, dem Kinde Furcht vor den Folgen einer schlechten Handlung einzuflößen; im Gegentheil, wir halten es für sehr gut, sie bei Zeiten aufmerksam zu machen, daß die Redlichkeit und der wahre Eifer reiche Früchte tragen, Trägheit, Bosheit und Unredlichkeit unvertilgbare Spuren zurücklassen. Kein Zögling darf sich unpassender Worte bedienen; ist er unverbesserlich, so erhält er sein Essen an einem Nebentisch. Später hält man ihm sein Betragen vor, zeigt ihm sein Unrecht, und fast nie ist es vorgekommen, daß nicht einer solchen Lehre das Versprechen der Reue und Besserung folgte. Der zu befolgende Weg bei der Zucht ist: einer Sache zuvorzukommen, ehe man ihr Einhalt thun muß; von Anfang an das Hervorsprudeln einer Leidenschaft verhindern und allenfallsige Hindernisse, die der Pflichterfüllung schaden könnten, zu entfernen; denn es ist leichter, ein Schwefelholz auszublasen, als eine Feuersbrunst zu löschen". —

Der christlich-humane, der Pestalozzi'sche Geist, welcher sich der Armen und Verlassenen erbarmte, hat übrigens auch in Deutschland der Orthodoxie das Feld nicht völlig geräumt. So entstand 1846 bei Gelegenheit der Pestalozzifeier die Idee der Pestalozzistiftungen im Geiste Diesterwegs. Sie nehmen sich nicht der notorisch Verwahrlosten und bereits Verdorbenen an, wie die Rettungsanstalten, sondern der unverdorbenen im äußeren Elend sich befindenden Kinder, die ohne die Hülfe der Barmherzigkeit unzweifelhaft auch der sittlichen Verderbtheit anheim fallen würden. Die ersten Pestalozzistiftungen waren die in Pankow bei Berlin und die in Billwärder bei Hamburg, welche jetzt

nach Barmbeck verlegt worden ist. Erstere nimmt sich vorzugsweise verlassener Lehrerkinder an, während letztere von den Berufsunterschieden gänzlich absieht. Die Pestalozzistiftungen haben das „Bete und arbeite!" ebenfalls auf ihr Panier geschrieben; sie bemühen sich, den Ideen desjenigen, dessen Namen sie tragen, nach allen Seiten hin Ausdruck zu geben und wollen seinen Geist in den erziehlichen Werkstätten walten lassen. Die Arbeit bildet in ihnen ebenfalls ein Erziehungsmittel, während der Unterricht nach Pestalozzi'schen Principien geregelt wird. Die Pestalozzistiftung in Pankow wurde von Diesterweg selbst gegründet, die bei Hamburg durch die Loge „Zur Brudertreue an der Elbe" auf Anregung ihres Logenmeisters Detmer. Die Stiftung in Pankow hat jüngst eine große Erweiterung erhalten. Auch in Dresden blüht eine Pestalozzistiftung unter der Leitung des dortigen Lehrervereins.

Die Rettungsanstalten für die verwahrloste und verlassene Jugend gehören als nothwendiges Zeitbedürfniß in das Ganze der gegenwärtigen Volkserziehung. Es ist und bleibt die heilige Pflicht der Menschheit, kein Kind zu einem unheilbringenden Gliede der menschlichen und göttlichen Organisation aufwachsen zu lassen und darum dem Zufall anheimzugeben, ob solch unglückliches Wesen Erbarmung finde, ehe es in das tiefste Elend geräth, oder nicht. Diese Gedanken hatten bereits früher die Findelhäuser und Waisenhäuser geschaffen. **Findelhäuser** treten vorwiegend in den romanisch-katholischen Ländern auf. In ihnen nimmt man jedes dargebrachte oder ausgesetzte Kind unter Voraussetzung, daß es unehelich sei, unbedingt und ohne weitere Nachfrage auf, weshalb die Zahl derselben naturgemäß jährlich zunimmt. In Frankreich betrug die Zahl der Findelkinder 1784 = 40000, 1798 = 51000, 1809 = 69000, 1815 = 84000, 1821 = 105000, 1825 = 117305, 1833 = 127507 d. i. 1 Findelkind auf 256 Einwohner. Im Pariser Findelhause wurden im Jahre seiner Gründung 1640 aufgenommen = 372, 1690 = 1504, 1740 = 3150, 1790 = 5842, 1815 = 5080, 1825 = 5240, 1835 = 4871. In Wien finden durchschnittlich im Jahre 4000 Aufnahmen statt; die Zahl der Findelkinder beläuft sich auf 12000. In den germanisch-protestantischen Ländern, wo die Aussetzung bestraft wird und die Mutter verpflichtet ist, ein uneheliches Kind zu ernähren, finden sich nirgends so viele Findelkinder; die wenigen, welche ausgesetzt sind, werden in Waisenhäusern untergebracht. — Die Zahl der Waisen ist jedoch auch in diesen Ländern nicht gering, und es kommen noch bedeutende Mengen verlassener und verwahrloster Kinder hinzu: so in Preußen 1838 an 39500, in

Sachsen 8967, in Württemberg 1785 uneheliche Kinder, für welche der Staat wegen ihrer Hülfsbedürftigkeit zu sorgen hat (— würde nicht der Staat gegen sein eigenes Interesse handeln, an seiner eigenen Auflösung arbeiten, seinen Endzweck, des Gemeinwohls Beförderung in den allerwesentlichsten Beziehungen aus den Augen setzen, wenn er so viele Tausende seiner künftigen Bürger ohne Unterricht und Bildung, ohne Sitte und Gottesfurcht, ohne Arbeitslust und ohne Arbeitsfähigkeit, ohne Sinn für Ordnung und Recht, ohne Achtung vor Gesetz und Gott auferwachsen ließe? —), und für welche er in den **Waisenhäusern** sorgt. Preußen hat außer seinen großen Militärwaisenhäusern noch 91 andere Waisenhäuser; Württemberg 2 Staatswaisenhäuser; Weimar in seinem Waiseninstitut 500 Kinder; Dresden im Rathswaisenhause etwa 80, in dem Waisenhause der Antonsvorstadt 96, im sogenannten Findelhause ca. 80 kleine Kinder.

Die Anklagen, welche die Waisenhäuser am Ende des 18. Jahrhunderts erfuhren, weil sie einer gesunden Pädagogik nicht Rechnung trugen, — und welche die Veranlassung wurden, daß man die Waisen zum Theil aus den Waisenhäusern nahm und in Kost auf das Land 2c. gab, wurden im 19. Jahrhundert soviel als möglich durch Aufhebung ihres Grundes getilgt und dagegen die Waisenhäuser den Forderungen des christlichen Humanismus gemäß organisirt, da man erfuhr, daß ein großer Theil der sogenannten Pflegemütter die Kinder nur zur Befriedigung ihrer eigennützigen Absichten zu sich genommen hatte und auch ihre geistige Bildung gänzlich verwahrlost wurde, ein beträchtlicher Theil auch in Absicht des körperlichen Zustandes zu Schaden kam. Nur noch als Ausnahmen finden sich jetzt Waisenhäuser, in denen nichts als ein nothdürftiges Lesen, Schreiben und Katechismushersagen gelehrt wird, in welchen das frühere Uebermaß von Singen, Beten und Kirchgehen zum großen Schaden ächt religiöser Bildung vorherrscht. Bedauerlich erscheint's, daß in den Waisenhäusern die Wichern'schen „Familien" und Familienhäuser nicht wenigstens da zur Geltung kommen, wo neue Waisenhäuser errichtet werden, wie solches z. B. in Hamburg geschah, wo man bei dieser Gelegenheit von dem Rathe Wichern's und Kröger's absehen zu müssen glaubte und wieder dem kasernenmäßigen Zusammenleben den Vorzug gab. In Braunschweig wird die dortige Anstalt nicht nur von 160 Waisen, sondern auch von 900 Kindern des bemittelten Bürgerstandes besucht, welche in fünf Knaben- und fünf Mädchenklassen, ohne Ansehn der Person, nach ihren Fortschritten vertheilt sind. Der Unterricht umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen (nach Tunica), Geometrie (nach Buchheister), Naturgeschichte, Geographie (nach Volger), Geschichte (nach

Bredow), Naturlehre, Bibelerklärung und Religionslehre (nach Ziegenbein); außer der Schulzeit noch Zeichnen, französische und lateinische Sprache, woran auch die Weisen, wenn sie Fähigkeit und Neigung haben, Theil nehmen können; die Mädchen gehen während dieser Zeit mit den Bürgertöchtern in die Arbeitsschule. Im Bremer Waisenhause wird in 2 Klassen unterrichtet: Lesen, Schreiben, Kopfrechnen, Tafelrechnen, Zeichnen, Gesang, deutsche Sprache, Stil, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, biblische Geschichte, Buchstabiren, Verstandesübung und Geschichte. Im Stuttgarter Waisenhause ist der Unterricht nach 4 Schulklassen abgestuft und umfaßt er systematisch zu einem Ganzen verbunden: Religionslehre, Bibelkenntniß, Religionsgeschichte, Lesen, Sprach- und Stilübungen, Kopf- und Zifferrechnen, Schön- und Rechtschreiben, Ton- und Gesanglehre, materielle und formelle Verstandesübungen, Zeichnen, Naturgeschichte und Naturlehre, Geographie und Geschichte, Lehre vom Menschen. — Nach diesen Lectionsplänen sichern die verschiedenen deutschen Staaten ihren Waisen den Unterricht, welcher zur allgemeinen Menschenbildung gehört. Und ebenso wie der Unterricht ist und wird auch die Zucht nach den Principien des christlichen Humanismus eingerichtet. Gab es früherhin in den Waisenhäusern wohl Lehrer, aber keine Erzieher, wohl Zuchtmeister, aber keine Väter, und hatten damals vorzüglich die Armenknechte, die Werkmeister und Handwerksbursche die Aufsicht und Leitung der Knaben, so daß die Waisen selten eine freundliche Theilnahme an ihren Freuden und Leiden erfuhren und darum auch die Gefühle des Vertrauens und der Liebe nicht im Herzen Wurzel schlagen konnten; so wird hingegen in der Gegenwart dahin gestrebt, Unterricht und Zucht als ein organisches Ganzes zu behandeln. Im Hamburger Waisenhause wechselte, als Kröger daselbst Katechet war, die Aufsicht täglich unter den Lehrern; jeder schrieb dabei die Hauptvorfälle, die Wünsche und Vorschläge, die ihm am Aufsichtstage beigefallen, ein, und am Sonnabend Abend wurde darüber gesprochen und wurden gleiche Maßregeln angeordnet, die von folgenden Grundsätzen ausgingen: 1) Das Kind soll zum Menschen erzogen werden, darum sei die Behandlung menschlich; barbarische Strenge schadet immer; das Kind ist kein Hund und die Erziehung keine Dressur; die Erziehung ist schlecht, wo man Stock und Prügel immer in Bewegung sieht, wie des Staates Justiz, wo Gefängniß und Gerichtsplätze stets voll sind; man klagt oft, Kinder sind roh und ohne Gefühl; ist nicht gewöhnlich rohe und barbarische Behandlung Schuld daran? 2) Kinder sind freie Wesen und sollen zur Selbständigkeit erzogen werden: das aber kann nicht geschehen, wenn sie wie Marionetten bewegt werden und keine freie Hand- und Fußbewegung haben.

3) Daher sei die Aufsicht zwar sorgfältig, aber unmerklich; ohne freie Aeußerungen entwickelt sich der Charakter des Kindes nicht gehörig und der Erzieher lernt ihn nicht kennen, also auch nicht richtig behandeln. 4) Sie verrathe nicht Argwohn und Mißtrauen, Auflauern; wer sich merken läßt, das er überlisten will, der wird betrogen. Vertrauen erzeugt Vertrauen und Liebe Liebe. 5) Die jugendliche Heiterkeit werde nicht unterdrückt, sondern befördert; je froher die Jugend gehalten wird, desto mehr Gutes wird in ihr erweckt und genährt. 6) Der kindliche Thätigkeitstrieb werde angeregt und benutzt; je mehr die Jugend durch ernste oder spielende Thätigkeit beschäftigt ist, desto leichter wird sie von Thorheiten abgehalten. 7) Ordnung herrsche im Kreise der Kinder, aber keine Pedanterie; Ordnung durch Milde und Güte, wo nicht, durch Ernst und Strenge; nur nicht tausend Gebote und Verbote, sie verwirren; nur nicht ewiges Tadeln und Schelten, es erbittert. 8) Wir wollen reformiren, nicht revolutioniren; daher nicht auf einmal zu viel Neuerungen. — „Körperliche Strafen wurden auf Betrug, hartnäckiges Lügen, fortgesetzte Widersetzlichkeit 2c. beschränkt; etwaige persönliche Beleidigungen durfte kein Lehrer selbst ahnden; überhaupt sollten größere Vergehungen immer in Gemeinschaft behandelt werden. Auf dem Spielplatze wurden die Trägen ermuntert, die Muntern belebt, Spiele und Vergnügungen angegeben, andere zu Papp-, Buchbinder-, Holz- und anderen Arbeiten für sich erweckt, die nöthigen Materialien angeschafft, die nöthigen Handgriffe gezeigt oder etwas vorgelesen; im Sommer kleine Gärten angelegt, geturnt, exercirt, häufige, weite und ermüdende Spaziergänge gemacht 2c." „Es gelang (— das war das Resultat dieser für Waisenhäuser normgebenden Zucht —) bald mit Worten und natürlichen Strafen fertig zu werden, und oft ist ein Vierteljahr hingegangen, ohne daß ich 3—4000 Kindern einen Stock zu zeigen brauchte."

Die drückende Armuth in den unteren Ständen, deren Ausfluß, vorzüglich in den größeren Städten, geistige und körperliche Verwahrlosung ist, besonders im zarten Kindesalter, welches der einsichtsvollen Pflege am meisten bedarf, — hat den christlichen Humanismus zur Anlegung von **Krippen** geführt. „Garder l'enfant dont la mère travaille, le soigner tant qu'elle est absente; aider à l'élever: c'est le secours le plus humain, le plus intelligent et le plus fécond": diese Worte Marbeau's, des Erfinders der Krippen, umfassen die wesentliche Tendenz derselben. Die Krippe soll an die Stelle der Mutter treten. Durch sie werden die Kinder in Verhältnisse gesetzt,

unter welchen, durch Abhaltung aller vermeidlichen Schädlichkeiten und strenge Durchführung einer zweckmäßigen Lebensordnung, die Gesundheitszustände derselben einer möglichst günstigen Gestaltung entgegengeführt werden. Es ist naturgemäß, daß die Krippen hierdurch zu Anstalten werden, deren segensvolles Wirken von unermeßlicher Tragweite ist und welche von Seiten des Staates und der Behörden für Gesundheitspflege der größten Beachtung werth sind. Darum haben ihnen auch die bewährtesten Staatsmänner ihre Aufmerksamkeit zugewendet. In Frankreich waren es Thiers, Leon Faucher, Dufaure, die Brüder Dupin, besonders aber Marbeau und Delbruck, in England Lord Brougham, in Oesterreich der Unterrichtsminister 2c., welche die Gründung der Krippen eifrigst unterstützten. In Paris wurde 1844 die erste, 1851 die achtzehnte Krippe errichtet; 1855 hatte Frankreich bereits über 400. 1849 folgte Wien; 1855 waren daselbst 8; darauf in Dresden, Leipzig, Hamburg, Berlin, Frankfurt a. M. Die größten derartigen Anstalten sind in Paris und in Wien; dann Crèche-Ecole gardienne in der Nähe von Brüssel; Infant-nursery in London; Ricovero dei bambini lattanti in Mailand. Die Krippen sind meist für solche Kinder, welche das zweite Lebensjahr noch nicht überschritten haben. Die überbrachten Kinder werden sogleich entkleidet, gereinigt und ihre eigene Wäsche wird mit jener der Anstalt vertauscht. Die Lagerstätte besteht in eisernen Bettstellen; der Kopf des Kindes ruht auf einer nicht zu weichen Unterlage; grüne Schleier an den Gittern zu beiden Seiten des Bettes schützen die Augen vor grellem Licht. Für die Lüftung der Räume wird hinreichende Sorge getragen. Auch wird für möglichst zweckmäßige Ernährung gesorgt: die Mutter des Kindes ist verpflichtet, den Säugling Morgens bei der Uebergabe und Abends bei der Zurücknahme, wo möglich auch in einer arbeitsfreien Mittagsstunde, zu stillen; in der übrigen Zeit muß die Muttermilch durch künstliche Auffütterung ersetzt werden, was immer noch, da es in geeignetster Weise geleitet wird, ein Vortheil gegenüber der in den unteren Volksklassen allen Gesetzen der Diätetik widersprechenden künstlichen Ernährung ist. Ein mit dem Gebäude in Verbindung stehender Garten mit schattigen Bäumen und Wiesengrund dient bei günstigem Wetter den Kleinen als Aufenthalt im Freien.

Der Mangel der Krippen ist bisher, daß sie noch vereinzelt stehen und nicht in Verbindung mit Kinderbewahranstalten, besser mit Kindergärten gebracht sind, so daß die Erziehung ohne Unterbrechung bis zur eigentlichen Schulzeit fortgeführt würde. Die Krippen sollen doch in Wahrheit mehr sein, als nur vor Hunger und Kälte schützen, als die

bedrohlichen äußeren Gefahren der Armuth verhüten und in diesem Sinne blos verwahren: sie sollen zugleich den innern Menschen bewahren, indem sie Leib und Seele, welche die Natur verbunden hat, in der Pflege nicht trennen, vielmehr gleichmäßig bilden und so den harmonischen Menschen schon im Kinde erziehen. Die Erziehung der Sinne und namentlich die erste Pflege des Thätigkeitstriebes der Kinder fehlt ihnen fast noch gänzlich. Sie leiden damit an denselben Mängeln, an denen die Kinderbewahranstalten kränkeln: auch diese meinen mit dem bloßen Verwahren, einem rein negativen Verhalten, alles abgemacht zu haben und kennen als positives Erziehungsmittel wesentlich nur einen von orthodoxer Theologie ausgehenden Religionsunterricht, der den Kindern mechanisch Bibel und Liederverse einbläuet, für die sie noch kein Gefühl haben und die deshalb auch nicht organisch in den Kindesgeist einwachsen können. Aber dennoch ist der versittlichende Einfluß der Bewahranstalten und namentlich auch der Krippen für die Gesellschaft unermeßlich. Die Mütter bringen und holen täglich ihre Kinder selbst, und so lange sie Säuglinge sind, reichen sie ihnen auch zur Mittagszeit die Brust. Dadurch werden sie mit einer besseren Pflege der Kinder bekannt: das gute Beispiel thut auch hier mehr als alle belehrende Worte. Für die Besucher aus den wohlhabenden Ständen aber wirkt die Einrichtung der Krippen nicht minder wohlthätig: sie können hier vor allem lernen, was das zarte Alter für sein Gedeihen beansprucht und wie wenig noch die meisten Kinderstuben auch in den höheren Ständen dem Bilde einer guten Krippe nahe kommen, obwohl bei der gegenwärtigen Gestaltung der Krippen das erziehliche Element kaum mehr als körperliche Pflege in sich schließt. —

Den Grund der **Kinderbewahranstalten** legte noch vor 1780 der durch seine großartige Wirksamkeit berühmte Oberlin im Steinthal im Elsaß. Da die Aeltern, stets mit ihrem Gewerbe oder ihrem Ackerbau beschäftigt, die Kinder nicht hinlänglich beaufsichtigen konnten und daher zu befürchten war, daß, wenn man sie sich selbst überließe und ihnen erlaubte, auf den Straßen zu spielen, sie mancherlei Gefahren ausgesetzt und schlechte Gewohnheiten annehmen würden; so ließ Oberlin auf seine Kosten geräumige Zimmer miethen und einrichten, wo solche Kinder unter freundlicher, mütterlicher Leitung von Aufseherinnen, die er selbst mit Hülfe seiner Gattin zu diesem Geschäft herangebildet hatte, den Tag nützlich und angenehm hinbrachten. In Gegenwart dieser Aufseherinnen durften die Kinder nur rein französisch sprechen. Die ältesten lernten stricken, spinnen, nähen; hatten sie sich lange genug damit beschäftigt, so legten ihnen die Aufseherinnen Landkarten, namentlich vom

Steinthal und dessen Umgegend, oder bemalte Kupferstiche über biblische Geschichten vor, wobei sie die nöthige Erklärung zufügten. — Bestimmt organisirt zur Wartung kleiner Kinder, — ward zuerst eine Anstalt von der Fürstin Pauline zu Lippe-Detmold 1802 gestiftet. Sie nahm in dieselbe Kinder auf, die nicht mehr Säuglinge und nicht über vier Jahre alt waren, und deren Aeltern dieser Erleichterung bedurften. Während der ländlichen Arbeitszeit der Mutter vom Ende Juni bis Ende October wurden die Kinder den ganzen Tag über besorgt: Morgens 6 Uhr hingebracht, Abends 8 Uhr abgeholt. Alles war für Reinlichkeit, Nahrung, Aufenthalt, Pflege, Aufsicht auf's beste bestellt; die Wärterinnen wußten mit den Kleinen gut umzugehen, auch schöne Kinderlieder zu singen; 12 angesehene Frauen führten abwechselnd die Aufsicht und besuchten die Anstalt oft unvermuthet; sie machten ihre Bemerkungen und übergaben sie wöchentlich der Vorsteherin. — Wolke machte darauf 1805 den Vorschlag zu einer „Bewahr- und Vorbereitungsanstalt", in welcher Kinder drei bis vier Jahre vor dem Eintritt in die Schule unterrichtet werden sollten. Späterhin rühmte er eine von Waldzeck zu Berlin für Kinder von 3/4 bis 5 Jahren angelegte, 1819 eröffnete, von dem Könige in besondern Schutz genommene Anstalt, welche zugleich mit dem Alexandrinenstift, das für Kinderwärterinnen sorgte, verbunden und für größere Kinder erweitert wurde. — Indeß wuchsen die Infant-schools in England, die Kleinkinderschulen in den Niederlanden und in Frankreich &c. kräftig empor; und sie gingen dadurch über die deutschen Anfänge hinaus, daß sie die Kinder nicht bloß nähren und warten, sondern auch geistig entwickeln, vor Verwahrlosung wahren, an Ordnung gewöhnen und durch sinnige Spiele auf den Schulunterricht vorbereiten. — Die deutschen Kinderbewahranstalten suchten, besonders seit 1828, dem nachzukommen: sie halten Kinder von 3—7 Jahren täglich vom Morgen bis zum Abend in ihrer Pflege; die Aufsicht über die Anstalten selbst theilen Frauen Lehrer und Geistliche.

Die Kinderbewahranstalten müssen, wenn sie wahrhaft segensreich wirken wollen, nach der Vergangenheit ihrer Zöglinge hin, mit den Krippen, und, nach der Zukunft derselben, mit der Volksschule in organische Verbindung treten, — müssen diese ihre Zöglinge von den Krippen empfangen und in die Volksschule abgeben. Es muß in denselben für die Leibes- und Geisteserziehung gleichmäßig und zwar dem Alter der Kinder entsprechend gesorgt werden. Es müssen sich also in den Aufenthaltszimmern niedere Bänke mit Tischen finden; es muß ein Saal zu Spielen und freien Bewegungen vorhanden sein. Hof

und Garten dürfen nicht fehlen. Es muß sich vor allem das bloße Bewahren unter einen höheren Gesichtspunkt, unter den der Erziehung ordnen und demnach in Form des Spieles das Kind selbstthätig entwickelt werden. Gymnastische Spiele und Gartenarbeiten müssen die Glieder entwickeln und die Körperkraft stärken, — Bausteine, Legetäfelchen, Stäbchen 2c. zur selbstthätigen Beschäftigung und damit zur Geistesentwicklung dienen; es muß das Kind durch eine den Forderungen des kindlichen Wesens entsprechende Methode befähigt werden, seine Vorstellungen und Ideen plastisch in seinen kleinen Werken zu realisiren und in solcher Beschäftigung (Bauen, Falten, Flechten, Modelliren, Zeichnen 2c.) seine erfindende Thätigkeit zu regen. Diese spielende Arbeit, welche oft von Gesang begleitet werden soll, giebt dem Kinde die erste Erkenntniß der Form, Farbe, Größe, Zahl, des Raumes, Stoffes, Rhythmus 2c., bildet den Tonsinn, gewöhnt an Ordnung, Reinlichkeit 2c., – bereitet vor allem für das Leben der Wirklichkeit vor. Das Gefühl wird durch kleine Poesien, Erzählungen 2c. genährt. Der kindliche Glaube wird von der Anschauung aus zu Gott geführt. — Wird das das Ziel der Bewahranstalten, dann erwächst das Schulwesen von Grund aus in seiner Wahrheit und Kraft, und wenn auch damit die Erziehung des Hauses und besonders der Mutter nicht ersetzt werden kann, so wird doch eine Ergänzung geboten, die besser ist als eine schlechte Erziehung im Hause, und die sie da möglichst ersetzt, wo sie ganz fehlt, — welche die Kinder gegen Unheil und vor Verwahrlosung sichert, — welche denjenigen Aeltern, die bei treuer Liebe gehindert sind, für ihre Kleinen zn sorgen, zur höchst erwünschten Unterstützung wird, — die den Kindern das für ihre Entwicklung so nothwendige Zusammensein und Zusammenspielen mit Kindern gewährt, und dadurch in ihnen bei freiem, selbständigem Bewegen und Handeln Gehorsam, Ordnung, Gesetzlichkeit, Verträglichkeit und gegenseitige Dienstleistung entwickelt. Dann aber, wenn die Kinderbewahranstalten solchen Anforderungen entsprechen, ist in ihnen Pestalozzi's Geist, eine aus den Anfangspunkten in der Seele des Kindes stetig entwickelnde und kräftigende Erziehung eingeführt, — sind sie zu dem geworden, wohin in Pestalozzi's Geiste und consequent aus diesem F. Fröbel die Erziehung der ersten Jahre nach den Naturgesetzen, denen das Kindesleben gehorcht, geleitet hat, zu „Kindergärten". —

4.

Die Sonntagsschulen.

Wie die Kinderbewahranstalten für die Jugend vor der gewöhnlichen Schulzeit zu sorgen sich bestreben, so wollen die Abendschulen neben den Elementarschulen für diejenigen hergehen, welche am Tage von der Arbeit gehindert werden, in der Schule die nothwendigen Kenntnisse zu erwerben, — wollen die Fabrikschulen, für welche die meisten größeren Regierungen eingetreten sind, den Kindern, welche in Fabriken beschäftigt sind, wenigstens einige Stunden täglich Unterricht bieten — wollen die Fortbildungsschulen über die gewöhnliche Schulzeit hinaus das in der Schulzeit Erlernte befestigen und in demselben weiter führen. Die Fortbildungsschulen sind nach den verschiedenen Ständen, deren Fortbildung sie dienen, Sonntagsschulen (Fortbildungsschulen der Volksschulen), gewerbliche Fortbildungsschulen, kaufmännische Fortbildungsschulen und landwirthschaftliche Fortbildungsschulen.

1. **Die Sonntagsschulen** (auch Feiertags-, Wiederholungs-, Ergänzungsschulen genannt, indeß in einigen Ländern der Unterricht, welcher schulpflichtigen Kindern während der Saat- und Erntezeit, wo sie die Wochenschule nicht besuchen, ertheilt wird, mit dem Namen „Sonntagsschule" belegt ist) wollen die aus der Volksschule getretenen Knaben und Mädchen bis zum Alter von 16 oder 18 Jahren in den Elementarkenntnissen befestigen und wo möglich weiter führen. „Ihr Zweck ist — sagt das königl. sächsische Volksschulgesetz — theils Wiederholung, Befestigung und tiefere Einprägung des früher in der Kinderschule Erlernten, theils Erweiterung der durch den Schulunterricht gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche in der Kinderschule wenig oder gar nicht berücksichtigt werden konnten." Die Nothwendigkeit derselben erkannte schon Niemeyer, als er sagte: „Bei dem Austritt aus den Elementarschulen, welcher gemeiniglich schon sehr früh erfolgt, hören wir die Allermeisten, die nun zum Dienst oder zu Handwerken übergehen, die Gelegenheiten, sich fortzubilden, oder auch nur das Erlernte im Andenken oder in der Uebung zu erhalten, fast gänzlich auf. Es tritt nun lauter körperliche Thätigkeit ein, bei welcher die geistige sich nach und nach verliert. Vielleicht war dies ein Grund, warum die Alten die Beschäftigung mit einem Handwerk eines freien Menschen unwürdig hielten. Insofern könnte schwerlich etwas Wohlthätigeres für diese Klasse gedacht werden, als eine fortdauernde Anstalt, das Versäumte nachzuholen und in manchem Angefangenen weiter zu kommen. Welch' ein Gewinn, wenn in jedem kleineren und größeren

Orte, in jeder Stadt oder jedem Dorfe junge Personen, die im Dienst oder auf der Lehre wären, wöchentlich nur eine oder einige Stunden fortgesetzten Unterricht, bestände er auch nur in bloßen Wiederholungen, erhalten, und die unentbehrlichsten Uebungen unter den Augen eines Lehrers fortsetzen können. Keine verständige Obrigkeit könnte etwas dagegen einwenden; sie müßte selbst ein Beförderungsmittel der Sittlichkeit darin anerkennen."

Dennoch hat es nicht an Gegnern der Sonntagsschulen gefehlt. Für die Zweckwidrigkeit derselben führt man an: 1) Der Sonntag ist ein der Andacht und der Ruhe bestimmter Tag; die Sonntagsschulen vertragen sich demnach nicht mit der Feier des Sonntags; so wenig der Bauer am Sonntage pflügen, der Handwerker arbeiten, der Professor dociren darf, so wenig darf der Lehrer am Sonntage Schule halten. 2) Es heißt dem Lehrer sehr viel zumuthen, wenn er, der die ganze Woche Schule gehalten hat und am Sonntage in der Kirche thätig gewesen ist, auch an dem einzigen Ruhetage noch schulmeistern soll. 3) Man kann den Zweck, den man mit der Sonntagsschule verbindet, besser erreichen, wenn man die Volksschulen so weit vervollkommnet, daß jene entbehrlich wird. Wer einmal gut schreiben, lesen und rechnen kann, verlernt es nicht wieder. Auch kann der Nutzen der Sonntagsschule überhaupt nur sehr gering sein, da dem Unterrichte in derselben nur eine kurze Zeit gewidmet werden kann.

Trotz dieser Einwände bestehen die Sonntagsschulen in Württemberg schon seit 1695 (doch nur als Surrogat für die Elementarsommerschulen und allein für die noch nicht confirmirte Jugend), in Baden seit 1754, in Preußen seit 1763, in Baiern seit 1803. Gesetzlich eingeführt sind sie in Oesterreich, Baiern, Coburg-Gotha, Kurhessen, Nassau 2c.; in Sachsen, Großherzogthum Hessen 2c. bestehen sie nach freier Entschließung der einzelnen Gemeinden. Wo die Sonntagsschulen gesetzlich sind, ist auch der Besuch derselben gesetzlich geboten.

Die Unterrichtsgegenstände in der Sonntagsschule können keine anderen, als die in der Volksschule sein: Lesen, Rechnen, Schreiben, Singen, deutsche Sprache, gemeinnützige Kenntnisse. All' diese Gegenstände müssen sich vornehmlich dem praktischen Leben zuwenden; für städtische Fortbildungsschulen kann der Unterricht in den Realien, im Zeichnen, Messen und in der Mechanik, auf dem Lande im Landwirthschaftsunterricht gipfeln. Doch darf die Sonntagsschule nie zu hohen Zielen nachjagen: ihre Schranke ist ihr gesetzt an der beschränkten Unterrichtszeit, an der Bildungsstufe des Lehrers, an der Art der

Schüler. Ludwig giebt deshalb folgende beachtenswerthe Regeln für den Lehrer der Sonntagsschule: 1) Er bedenke, daß er keine eigentlich noch schulpflichtigen Schüler vor sich hat, und nehme deshalb einen ihrem Alter und ihren selbständigen Verhältnissen angemessenen Ton gegen sie an. 2) Er suche sie nicht blos intellectuell, sondern auch moralisch weiter zu bringen und benutze deshalb jede schickliche Gelegenheit, den Sinn für Religion, Sittlichkeit, Schicklichkeit und Wohlanständigkeit in ihnen zu beleben und aufrecht zu erhalten. Unwürdige Schüler werden sofort ausgeschlossen. 3) Er schraube seine Schüler nicht zu hoch und bleibe in der Sphäre, der sie angehören, und für die sie durch jene Schulen brauchbarer und tüchtiger gemacht werden sollen. 4) Er benutzte den durch die Sonntagsschulen auf seine Schüler gewonnenen Einfluß dazu, um auch außer der Schulzeit vortheilhaft auf sie einzuwirken und sie namentlich von unsittlichen Vergnügungen zurückzuhalten. —

2. **Die kaufmännische Fortbildungsschule** trennt die Handelsfächer von den übrigen Unterrichtszweigen und geht mit diesen neben der Lehrzeit des Kaufmanns her. Die Stuttgarter Fortbildungsschule für Kaufleute giebt täglich in einer Morgenstunde (Winters 8—9, Sommers 7 – 8 Uhr) und in einer anderthalbstündigen Abendlection 8—9½ Uhr) Unterricht für Lehrlinge in deutscher, französischer und englischer Sprache, deutscher Handelscorrespondenz, Rechnen und Schönschreiben; — im oberen Cursus für Gehülfen und ältere Lehrlinge in Handelsgeographie, Buchführung, Wechsellehre, Handelsrecht, Correspondenz in französischer und englischer Sprache, deutschen Stilübungen und italienischer Sprache. Die Stuttgarter Fortbildungsschule für Kaufleute ist ein allgemeines Beispiel für derartige Schulen. —

3. Die neueste Zeit ist, namentlich in Württemberg, auch bemüht **landwirthschaftliche Fortbildungsschulen** einzurichten. Sie sollen jungen und älteren Landleuten in Winterabenden Belehrungen über die Bedingungen eines rationellen Wirthschaftsbetriebes geben und haben deshalb eine besonders schwer zu lösende Aufgabe, weil auf dem Lande in den meisten Fällen der rechte, dieser Aufgabe gewachsene Lehrer fehlt, und weil andrerseits der Bildungsgrad und Standpunkt der Hörer meist ein so verschiedener oder so niedriger ist, daß die Schule unter ihrer Aufgabe beginnen muß, um verständlich zu werden und geistigen Vortheil zu gewähren. —

4. Das meiste Leben von allen Fortbildungsanstalten haben **die gewerblichen Fortbildungsschulen**, die ihren Unterricht ursprünglich auf

den Sonntag beschränkten, an vielen Orten an die Stelle der gewöhnlichen Sonntagsschulen, an anderen neben dieselben traten, und wesentlich und meist allein nur Zeichnungsschulen waren, bald aber ihren Unterricht über die Abende der ganzen Woche ausdehnten und dann neben dem Zeichnen im Modelliren, in der elementaren Mathematik, in der Naturlehre, in Geschäftsaufsätzen 2c. unterrichteten. Die einzelnen Anstalten weichen in den verschiedenen Städten nach Umfang und Zweck von einander ab; erhalten werden sie aus dem Schulgelde, aus Gemeindemitteln, aus Staatszuschüssen. In Preußen gab es 1854 220 solcher Schulen mit ca. 18000 Schülern (— 1855 schon 20000 Schüler in 232 Schulen —), von denen die meisten nur sonntäglichen Unterricht im Rechnen, Schreiben und Zeichnen geben, die Minderzahl hingegen täglich Unterricht in Geometrie, Naturlehre, Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Geschäftsaufsätzen, Gewerbekunde, Gesetzeskunde, Buchhaltung, Bauconstruction, auch Religion und Singen ertheilt. Mit jeder Provinzialgewerbeschule ist in Preußen eine Handwerkerschule verbunden; und diese 25 Anstalten sind die bedeutendsten in Preußen, woneben die nur mit sonntägigem Unterricht versehenen Fortbildungsschulen zu Berlin die bestorganisirten sind, indem in ihnen von den Lehrern der höheren Schulen Berlins in den untersten Cursen Schreiben, Rechnen, deutsche Sprache und Zeichnen, in den folgenden an der Stelle des Schreibens Geometrie, in den obersten an der Stelle des Zeichnens Französisch, Englisch, Handelsfächer, Geographie, Geschichte, deutsche Literatur, Physik, Chemie 2c. gelehrt wird. — In Oesterreich hat die Neuzeit gleichfalls Gewerbefortbildungsschulen geschaffen: die meisten sind mit den Realschulen verbunden. Die bei den Ober- und Unter-Realschulen Wiens bestehenden Fortbildungsschulen lehren Recht- und Schönschreiben, Geschäftsaufsätze, Arithmetik, Geometrie, Freihandzeichnen und geometrisches Zeichnen, Physik, Mechanik und Chemie. Die älteste und zugleich ausgedehnteste im ganzen Kaiserstaate ist die Fortbildungsschule zu Brünn. Sie zerfällt in eine vorbereitende und in eine Fachabtheilung. Die erstere hat 2 Jahrescurse, deren unterer in den Elementarkenntnissen befestigt, indeß im zweiten Jahre Religionslehre (1 Stunde), Rechnen, Geometrie, Physik, Linear- und Freihandzeichnen (je 2 St.) gelehrt wird, woneben Vorträge über Buchhaltung, Wechselrecht, Geschäftsstil und Chemie nach freier Wahl besucht werden können. Die Fachabtheilung theilt sich 1) für Baugewerbe: ein Jahrgang mit 3 Stunden Zeichnen, 1 St. Vortrag; daran schließt sich ein Wintercurs (ausschließlich für Maurer, Zimmerleute und Steinmetzen) mit 7 Stunden Zeichnen, 2 St. Baukunde, 1 St. Geometrie und Algebra; — 2) für

Mechaniker 3 Stunden Zeichnen und 3 Stunden Vortrag in einjährigem Cursus; — 3) für Weberei zwei Jahrgänge, je mit 2 Stunden Zeichnen und 2 St. Vortrag. — In Baiern trat zu Nürnberg schon 1823 eine technische Schule in's Leben, die am Sonntage Vormittags im Zeichnen, an zwei Wochenabenden in der Mathematik Unterricht, und zwar durch den Architekten Heideloff im Freihand- und Architekturzeichnen, durch den Gymnasialprofessor, späteren Staatsrath Hermann in Mathematik, durch den Mechaniker, späteren Professor an der polytechnischen Schule Kuppler im Maschinenzeichnen Unterricht ertheilte. 1836 trat zum Modellirunterricht Anleitung zum Metallgießen und Formen, im Ciseliren, in der Holzschnitzerei 2c., — seit 1841 Arithmetik und Geometrie, seit 1842 Physik, seit 1845 Chemie hinzu. Von 1837—1853 ergab der Durchschnitt aus den Frequenzzahlen 700; 1854 hatte sie 1287, 1856 aber 1600 Schüler. Dem Beispiele Nürnberg's folgten München, Augsburg, Fürth, Würzburg 2c. mit Fortbildungsschulen. — Seit ungefähr 1840 entstanden zu Württemberg „Sonntagsgewerbeschulen" in den größeren Städten des Landes, die blos 2 bis 3 Stunden im Zeichnen unterrichten, während die „gewerblichen Fortbildungsschulen" neben dem Sonntagsunterrichte an Wochenabenden im Zeichnen und Modelliren, in Rechnen, Geschäftsaufsätzen, Elementargeometrie, in darstellender Geometrie, Physik, Mechanik, Chemie, Buchführung, Französisch und Englisch Unterricht geben. Und diese Abendschulen haben zu Württemberg auch bei der ländlichen Bevölkerung Eingang gefunden, indem seit 1858 von der Regierung ermahnt wurde, wo irgend die Verhältnisse und die Persönlichkeit des Lehrers es gestatten, auf Errichtung solcher Fortbildungsschulen Bedacht zu nehmen, in denen an 2 Wochenabenden je 2 Stunden lang, wenigstens während der Dauer von 4½ Wintermonaten, Unterricht im Schreiben, Rechnen und den Realien ertheilt, auch Belehrungen über landwirthschaftliche Gegenstände oder nach örtlichen Bedürfnissen über Gewerbliches, und, wenn der Lehrer dazu befähigt ist, Anleitung zum Messen und Zeichnen gegeben werden soll. So entstanden denn bis 1860 Winterabendschulen, in welchen die Landwirthschaft mehr oder minder berücksichtigt wurde: im Neckarkreise 29 mit ungefähr 800 Theilnehmern, im Schwarzwaldkreise 43 mit 1300, im Jaxtkreise 16 mit 350, im Donaukreise 39 mit 900, im Ganzen 127 mit 3350 Theilnehmern. Der Zweck dieser ländlichen Abendschulen ist von der evangelischen Oberschulbehörde dahin ausgesprochen, daß in ihnen, besonders an Orten, wo keine weiteren Fortbildungsschulen sind, Unterricht über landwirthschaftliche Gegenstände ertheilt wird, daß jedoch daneben nicht die Weiter-

bildung in den Schulfächern übersehen werden darf, weil durch diese Bildung der Gesichtskreis erweitert, der Verstand entwickelt, die Anschauung bereichert und ein höheres, geistiges Leben angeregt wird.

Fast alle deutsche Staaten, ja, fast alle Provinzen derselben, haben gewerbliche Fortbildungsschulen, die sämmtlich mit denselben Schwierigkeiten zu kämpfen haben: mit der Ungleichheit der Vorkenntnisse ihrer Schüler, — mit der Unterrichtszeit, die meist in die Stunden fallen muß, welche den Schülern eigentlich zur Erholung nach der Tagesarbeit dienen sollen, — mit der Handhabung der Disciplin, da ihnen weniger Mittel als allen anderen Lehranstalten zur Handhabung derselben geboten sind, — mit der Befähigung der Lehrer, denn „populär zu unterrichten, ist eine seltene Kunst und noch nie von anderen völlig befriedigend geübt worden, als von Männern der Wissenschaft.“ Die Behandlung der einzelnen Lehrfächer richtet sich an jeder Schule nach den Schülern; alle gewerblichen Fortbildungsanstalten sind aber darin einig, daß sie in keinem Fache nach der Vollständigkeit eines regelmäßigen, systematischen Schulcursus streben, und daß sie das, was sie zum Vortrage auswählen, nicht flüchtig und äußerlich abmachen, sondern Schritt vor Schritt innerlich verarbeiten lassen, daß bei ihnen in den Naturwissenschaften das Experiment der Theorie vorausgeht, daß sie im Rechnen Fertigkeit zum Hauptziel machen, daß sie in der Geometrie möglichst viel mit Aufgaben beschäftigen, daß sie im Freihandzeichnen so früh als thunlich körperliche Vorlagen benutzen 2c. — Die gewerblichen wie alle Fortbildungsschulen haben neben dem wissenschaftlichen zugleich den ethischen Werth, daß sie über die mechanische Arbeit hinüber in das Gebiet des Geistes weisen und führen, daß sie außerhalb des Kreises mechanischer Handarbeit an den Gebrauch geistiger Kräfte gewöhnen, daß sie das Handwerk, überhaupt das gewerbliche Leben und sein Thun, mit Geist durchdringen und beleben. Sie sind deshalb ein wesentliches Moment in der Entwicklung der Cultur der Gegenwart.

5.

Die Berufsschulen.

Die Berufsschulen wollen unmittelbar in den bestimmten Beruf einführen, für den Beruf bilden. Sie unterscheiden sich von den Fort-

bildungsschulen dadurch, daß sie nicht neben der praktischen Thätigkeit hergehen, sondern entweder dem Eintritt in die Lehre vorangehen, oder nach vollendeter Lehrzeit sich zwischen diese und die Comptoirthätigkeit 2c. einschieben. Sie sind so verschieden, wie verschieden die Wirkungsarten sind, in welche der Mann eintritt; und sie mußten um so mehr als Bedürfniß gefühlt werden, je mehr Industrie, Gewerbe und Handel 2c. Riesenfortschritte machten. Die größeren und kleineren Gewerbe, die Kaufleute, die Fabrikinhaber, die großen Grundbesitzer, die Schiffsrheder fanden von da ab weder in den Gymnasien, noch in den Volksschulen, was unmittelbar in ihren Beruf einführte und sie befähigte, mit Einsicht in diesem Berufe zu arbeiten. So entstanden die Gewerbeschulen, Schifffahrtsschulen, Forstinstitute, Oeconomieinstitute, Artillerieschulen, Bauschulen, Kunstschulen 2c., die sämmtlich in Gefahr waren, unähnlich den Kamtschadalen, welche die Leithunde, die bei dem Schlitten am wichtigsten sind, am längsten in den finsteren Höhlen zurücklassen, wo sie solche mit Fischbrühe groß ziehen, — zu früh, d. h ohne vorherige gehörige Geistesgymnastik, ohne theoretische Vorbereitung, von der Bildung zum Berufsleben gefangen, in dasselbe hineinzustürzen, bis sie in der Realschule ihre Schule allgemeiner Geistesgymnastik erhielten. Die Hauptrepräsentanten aller dieser Anstalten sind die specifisch sogenannten Gewerbe-, die Handels-, die Militär- und die Landwirthschaftsschulen, als diejenigen, welche im allgemeinen die Facherziehung des Nähr- und Wehrstandes darstellen.

1. Die eigentliche Gewerbeschule (Gewerbe in der engeren Bedeutung der zum Zweck des Erwerbs betriebenen Stoffveredelung) ist ein Product der Neuzeit. In Preußen wurden Gewerbeschulen 1817 durch Beuth in's Leben gerufen, und waren sie ursprünglich zur gründlicheren theoretischen Vorbildung der eigentlichen Handwerker bestimmt. So ging z. B. die 1818 zu Aachen gegründete Gewerbeschule aus dem von der Regierung empfundenen Mangel an tüchtigen Bauhandwerkern hervor: sie war ausdrücklich für Zimmerleute, Mühlenbauer, Brunnen- und Röhrenmacher, Feuerspritzenverfertiger, Maurer und Steinhauer, Stuckaturarbeiter, Tischler, Schlosser, Stubenmaler, Gelb- und Zinkgießer und Klempner bestimmt. Zur Aufnahme befähigte ein Alter von 14 Jahren und Vorkenntnisse im Lesen, Schreiben und in den vier Species des elementaren Rechnens. Ihr unentgeltlicher Unterricht fand am Sonntag, Montag Vormittag, Mittwoch und Sonnabend Nachmittag im Zeichnen und in den verschiedenen mathematischen Fächern mit Anwendung auf bestimmte Aufgaben des Lebens statt. Allmählich verschwand jedoch der Handwerkerstand aus der Gewerbeschule und zog sich

in die Handwerker-Fortbildungsschulen hinüber, während sie selbst in den oberen Klassen Schüler hatte, die sich dem Maschinenbau und dem Berg- und Hüttenfach zuwendeten, — zur Provinzial-Gewerbeschule ward. Die Provinzial-Gewerbeschule in Preußen soll Mechaniker, Chemiker und Bauhandwerker bilden und die verschiedenen Handwerker, Maurer- und Zimmermeister, Brunnenmacher 2c., so wie Werkführer in Fabriken theoretisch-praktisch unterrichten. Jede Provinzial-Gewerbeschule hat 2 Klassen, von denen die untere hauptsächlich für den theoretischen Unterricht und die Uebung im Zeichnen, die obere für die Anwendung des Erlernten auf die Gewerbe bestimmt ist. Die Aufnahme der Zöglinge ist an folgende Bedingungen geknüpft: 1) Daß der Aufzunehmende mindestens 14 Jahre alt sei: 2) daß er nicht blos Deutsch geläufig lesen, sondern auch durch Lesen eines seinem Gesichtskreise entsprechenden Buches sich unterrichten könne; 3) daß er Deutsch ohne grobe orthographische Fehler zu schreiben verstehe und eine leserliche Handschrift besitze; 4) daß er mit ganzen Zahlen und gewöhnlichen Brüchen geläufig rechnen könne und die Anwendung dieser Rechnungen auf die gewöhnlichen arithmetischen Aufgaben verstehe, sowie, daß er ebene gradlinige Figuren und prismatische Körper praktisch auszumessen wisse: 5) daß er Uebung im Zeichnen besitze. Die Unterrichtsgegenstände der Provinzial-Gewerbeschule sind: a) Reine Mathematik. Aus der Geometrie: die Planimetrie, ebene Trigonometrie, Stereometrie und die Anfangsgründe der beschreibenden Geometrie nebst einer synthetischen Darstellung der Haupteigenschaften der Kegelschnitte. Das Feldmessen ist theoretisch zu erklären und in seinen Hauptoperationen praktisch zu zeigen. Aus der Zahlenlehre: Die gewöhnliche Arithmetik mit vielfachen Uebungen des praktischen Rechnens; die Buchstabenrechnung bis zu den Gleichungen des zweiten Grades einschließlich, nebst der arithmetischen und geometrischen Proportion; die Rechnung mit Logarithmen ist sorgfältig einzuüben. Anwendung der Algebra und Trigonometrie zur Lösung planimetrischer und stereometrischer Aufgaben. b) Physik. Nach der Einleitung wird bei den festen Körpern abgehandelt: Dichtigkeit, Dehnbarkeit, Elastizität, Festigkeit, Sprödigkeit, Struktur; bei den flüssigen: Dichtigkeit, Zusammendrückbarkeit, Gewicht in Gefäßen und kommunizirenden Röhren, Druck auf die Wände des Gefäßes, Kapillarität, Endosmose; bei den luftförmigen: Elastizität, Dichtigkeit, Mariottesche's Gesetz, Luftpumpe, Mischungsgesetz, Absorption durch Flüssigkeiten und feste Körper; — Akustik; — die Lehre von den Imponderabilien. c) Chemie. Vorzugsweise anorganische; daneben organische, nur bei den technischen Prozessen gelegentlich tiefer in dieselbe eingehend.

Praktische Uebungen. Chemische Technologie, als Fortsetzung des chemischen Cursus. d) Mineralogie. e) Mechanik und Maschinenlehre: Es werden die allgemeinen statischen Gesetze entwickelt und zur Erläuterung der einfachen Maschinen angewandt; Schwerpunktbestimmung, so weit elementar erreichbar; Bewegungsgesetze: Gesetze vom freien Fall, Fall auf der schiefen Ebene, Pendel; Reibung, Steifigkeit der Seile, Widerstand der Luft; Gesetze des Stoßes; die einfachen Maschinentheile; Wasserhebewerke, hydraulische Presse, Wasserräder, Mühlwerke; die Luft als Motor, Dampfmaschine. Der Vortrag muß möglichst anschaulich sein und vorzugsweise Thatsachen aufsuchen; ohne Hülfe von Modellen ist er unmöglich. f) Bauconstructionslehre: das Unentbehrliche auf praktische Weise. g) Zeichnen und Modelliren: sobald es thunlich, nach Modellen, dann Versuche von eigenen Entwürfen; das Modelliren zuletzt. — Der Unterricht ist in die beiden Klassen also vertheilt: Untere Klasse (Winter- und Sommersemester): Planimetrie 4, Buchstabenrechnung bis zu den Gleichungen ersten Grades einschließlich 3, praktisches Rechnen 4, Physik 4, Chemie 4, Freihandzeichnen 7, Linearzeichnen 9 St., zusammen 35 St. wöchentlich. Obere Klassen: Wintersemester: Fortsetzung der Buchstabenrechnung, Trigonometrie 3, Stereometrie, beschreibende Geometrie 3, praktisches Rechnen 2, Mechanik und Maschinenlehre 3, chemische Arbeiten, zugleich Wiederholung von Physik und Chemie 4, Mineralogie 2, Bau-Constructionslehre und Bauanschläge 3, Freihandzeichnen 7, Linearzeichnen 9 St., zusammen 36 Stunden wöchentlich. Sommersemester: Fortsetzung der beschreibenden Geometrie, Kegelschnitte 3, Anwendung der Algebra und Trigonometrie zur Lösung planimetrischer und stereometrischer Aufgaben, Feldmessen 3, praktisches Rechnen, logarithmisches Rechnen und Körperberechnungen 2, Maschinenlehre, mechanische Technologie 3, chemische Technologie 4, Mineralogie 2, Bau-Constructionslehre und Bauanschläge 3, Freihandzeichnen und Modelliren 7, Linearzeichnen 9 St., zusammen 36 Stunden wöchentlich. — Die Anforderungen bei den Entlassungsprüfungen sind: a) im Deutschen: der Examinand muß im zusammenhängenden mündlichen Vortrage und im Disponiren leichter Themata einige Fertigkeit erlangt haben und über einen ihm bekannten Gegenstand in einem einfachen, ziemlich correcten Stile sich schriftlich auszudrücken verstehen. b) Im gemeinen und kaufmännischen Rechnen müssen ihm nicht allein die Regeln nebst ihrer Begründung vollständig bekannt sein, sondern er muß sich auch Fertigkeit im praktischen Rechnen erworben haben. c) In der Buchstabenrechnung und Algebra müssen seine Kenntnisse in sicherer Begründung der Lehre von den vier Rechnungsarten mit allgemeinen

Größen, von den Potenzen und Wurzeln, von der arithmetischen und geometrischen Progression, von den Logarithmen, von den bestimmten Gleichungen des ersten und zweiten Grades bestehen, sowie er auch praktische Fertigkeit und Sicherheit in algebraischen Rechnungen erlangt haben muß. d) In der Geometrie muß er mit den Lehrsätzen der Planimetrie, Stereometrie und ebenen Trigonometrie und ihren Beweisen, sowie mit der Auflösung von geometrischen Aufgaben durch Construction, genau bekannt sein; ferner noch in der Anwendung der Algebra und Trigonometrie auf Geometrie, sowie in trigonometrischen Zahlenrechnungen sich gute Uebung verschafft haben. e) In der Physik müssen sich seine Kenntnisse über das ganze Gebiet dieser Wissenschaft in elementarer, aber sicherer, möglichst mit Anschauung begründeter Auffassung erstrecken. f) Eben so müssen sich seine chemischen Kenntnisse möglichst auf eigene Anschauung und Erfahrung stützen, gründlichst aufgefaßt sein und einen Abriß des Gebiets der anorganischen Chemie darstellen. Einzelne chemisch-technische Prozesse müssen ihm gegenwärtig und verständlich sein, ohne daß es auf Vielheit des Wissens hier ankommt. g) Die naturhistorischen Kenntnisse müssen sich namentlich auf diejenigen Mineralien erstrecken, welche in den Gewerben zur Anwendung kommen. h) Die Anfangsgründe der Mechanik und Maschinenlehre muß er sicher aufgefaßt haben. i) Die einfacheren Bau-Constructionen muß er kennen. k) Im Linearzeichnen muß er im Stande sein, eine Zeichnung correct und sauber auszuführen nach den gründlich aufgefaßten Elementen der Projectionslehre und Schattenconstruction, einfache Maschinen und Gebäude aufzunehmen und in Grundrissen, Aufrissen und Durchschnitten genau darzustellen. Im Freihandzeichnen und Modelliren muß er eine gute Uebung erlangt, sein Augenmaß geschärft haben.

Die preußischen Provinzial-Gewerbeschulen sind die Muster-Gewerbeschulen in Deutschland. In den andern deutschen Ländern verfolgen die Gewerbeschulen, wie Lange richtig bemerkt, entweder eine ganz andere Richtung, oder sie befinden sich auf einem von Preußen bereits zurückgelegten Standpunkt der Entwicklung, z. B. in Württemberg, wo die gewerblichen Fortbildungsschulen ungefähr auf dem Standpunkte der älteren preußischen Gewerbeschulen aus den zwanziger Jahren oder der jetzigen mit den Provinzial-Gewerbeschulen verbundenen Handwerker-Fortbildungsschulen stehen, indeß die eigentlichen Gewerbeschulen im Wesentlichen Realschulen sind mit zahlreichen Fächern und vieljährigem Cursus, bei denen nur das Zeichnen eingehender berücksichtigt wird. In der Provinz Hannover wurde 1831 der Grund zu einer

höheren Gewerbeschule gelegt. Im Jahre 1863 befanden sich dort außer der polytechnischen und den höheren Gewerbeschulen in Nienburg und Hildesheim 37 gewöhnliche Gewerbeschulen im Königreich. Die Baugewerbeschule in Nienburg zählt 14 Lehrer und gegen 200 Schüler, die höhere Gewerbeschule in Hildesheim 4 Hauptlehrer, 7 Hülfslehrer und 92 Schüler; die übrigen 37 Gewerbeschulen enthalten zusammen 175 Lehrer und 4300 Schüler. — Auch in Hamburg wurde 1864 eine Gewerbeschule von Seiten des Staats gegründet. — Zu ihrer Ergänzung errichtete man in jüngster Zeit eine Gewerbeschule für Mädchen; es geschah das von Seiten einer Privatgesellschaft, an deren Spitze der als Kaufmann und Gelehrter gleich ausgezeichnete Dr. H. A. Meyer steht, der im Verein mit seiner geistvollen Gattin auf diesem Gebiete neue Bahnen zu brechen und dadurch zur Lösung eines Theils der sozialen Frage beizutragen sucht. Die junge Anstalt hat ein herrliches und großartiges Gebäude erhalten, wartet aber noch auf „eine nach allen Seiten hin haltbare und den Bedürfnissen der Gegenwart Rechnung tragende neuere Organisation". — In Oesterreich sind die Realschulen selbst die wahren Gewerbeschulen, da ihr ausdrücklicher Zweck ist, den höheren technischen Lehranstalten als Vorschulen zu dienen. Die baierischen Gewerbeschulen, die den Zögling schon mit dem 12. Lebensjahre aufnehmen und den Nachweis einer gründlichen Elementarbildung in der deutschen Sprache und in der Arithmetik voraussetzen, lehren in 3 Cursen: Religion, Arithmetik (Algebra, Geometrie), Naturgeschichte, Chemie, Physik (Mechanik), Technologie, Zeichnen (Modelliren, Bossiren), deutsche Sprache, Geschichte und Geographie, französische Sprache und Kalligraphie. In allen technischen Lehranstalten ist das Fachlehrersystem durchgeführt, doch so, daß gewöhnlich mehrere verwandte Fächer Einem Lehrer übertragen, an größeren Anstalten aber für ein Fach (besonders Zeichnen) mehrere Lehrer angestellt sind. Im Jahre 1835 betrug in Baiern die Zahl der Schüler an sämmtlichen Gewerbeschulen 1450; 1852 dagegen 2549.

2. **Die Handelsschulen,** in denen Handelslehrlinge in den sämmtlichen Handelswissenschaften — in der Waarenkunde, im Waarenhandel, in der Buchführung, in der Rechen-, Briefschreibkunst, in der Münz-, Maß- und Gewichtkunde, im Manufakturen- und Fabrikenwesen, in der merkantilen Geographie, im Wechselgeschäft, Handelsrecht, Creditwesen und in den neueren Sprachen unterrichtet werden, sind gleichfalls ein Product der Neuzeit, aber bisher meist Kommunal- oder Privatanstalten geblieben. Die erste derartige Anstalt hatte Hamburg in seiner Handelsakademie 1767; nach dem Muster derselben wurde eine ähnliche zu

Lübeck gegründet, welche mit dem theoretischen Unterricht zugleich und hauptsächlich auch die praktische Ausbildung junger Leute in einem fingirten Handelscomptoir mit ausgebreitetem Geschäftsgange verband. Aehnlichem Ziele steuerten die Handelsschulen in Bremen, Magdeburg, Nürnberg, Erfurt 2c. zu. Dem Beispiele Deutschlands folgten dann 1820 Frankreich mit seiner Ecole speciale de commerce et d'industrie, Belgien mit der Ecole centrale de commerce et d'industrie in Brüssel, Rußland mit den Petersburger und Moskauer kaiserlichen Handelsschulen. Auch in England und den Vereinigten Staaten bestehen verschiedene Handelsschulen, die sämmtlich Privatanstalten sind. In Spanien stehen die Handelsschulen mit den Handelskammern in Verbindung. Was Frankreich in seiner Ecole de commerce besitzt, das wollte 1831 Leipzig durch seine Handelslehranstalt für Deutschland schaffen; sie sucht: 1) allen Handlungslehrlingen Gelegenheit zu geben, die nothwendigste wissenschaftliche Bildung zu erwerben, die dem Kaufmann nöthig ist (niederen Curs), und 2) Jünglingen, die sich später erst dem Kaufmannsstande, dem Fabrikwesen 2c. widmen wollen, theoretisch und praktisch die nöthige Vorbildung in den dazu erforderlichen Wissenschaften, Kenntnissen und Künsten zu bringen. Das Bild einer vollständigen Handelsschule liefert die Handelsschule zu Offenbach, die ihre eigene Elementarschule hat, in welcher Schüler vom 6. bis zum 14. Jahre Aufnahme und einen eben so gründlichen als praktischen Unterricht finden. Nach zurückgelegtem 14. Lebensjahre nimmt die eigentliche Handelsschule ihre Zöglinge auf, um sie in einem zwei- resp. dreijährigen Cursus auf ihren Eintritt in das praktische Geschäftsleben angemessen vorzubereiten. Die von Fachlehrern betriebenen Unterrichtsgegenstände sind: Deutsche, französische, englische, italienische Sprache, Grammatik, Correspondenz, Conversation und Literatur; Geschichte und Geographie, mit besonderer Berücksichtigung des Handels; Mathematik; theoretische und praktische Chemie; Physik und Technologie, Waarenkunde, deutsche, italienische und englische Buchhaltung; kaufmännische Arithmetik; Handels- und Wechselrecht; Nationalökonomie; Kalligraphie; Zeichnen; Turnen und Gesang. Außer den Lehrstunden wird den Zöglingen Gelegenheit geboten, die verschiedenen Fabriken der Stadt zu besuchen, und lesen sie unter Aufsicht und Leitung eines Lehrers gediegene Zeitungen, Handels-, volkswirthschaftliche und statistische Blätter. Eine in ihrer Art großartige, mehr den akademischen Charakter, als den einer Berufsschule tragende Anstalt ist die zu Prag, gegenwärtig geleitet von Arends. Ihre Jahresberichte geben Zeugniß von dem pädagogischen und wissenschaftlichen Ernste, der die ganze Anstalt

durchweht. Im Ganzen scheint die Handelsschule als Berufsschule ihren Schwerpunkt noch nicht finden zu können. Die Abgrenzung der für solche Unterrichtsanstalten in Betracht kommenden Fächer sei schwer, so klagt Horst Keferstein, da der Begriff des Kaufmanns einen gar breiten und mannigfaltigen Inhalt habe. Der Kleinhändler nimmt vielfach Lehrlinge auf, die noch jung sind und eine verhältnißmäßig geringe Bildung besitzen. Giebt die Handelsschule diesen Lehrlingen Gelegenheit zur Weiterbildung, so ist sie Fortbildungsschule. Der Großhändler fordert in der Regel eine solide allgemeine Bildung von dem eintretenden Lehrlinge, hält die praktische Berufsbildung, welche sich dieselben auf seinem Comptoir erwerben, für die allein ersprießliche und will die theoretische Weiterbildung der jungen Leute, die nach seiner Meinung eine Aufgabe des ganzen Lebens ist, dem Privatfleiße überlassen wissen. In seinen Augen existiren keine Handelsschulen als Berufsschulen. Jedenfalls lassen sich diese Anstalten in den allgemeinen Organismus der Bildungsanstalten schwer einreihen, wenn sie nicht, wie Keferstein will, auf pädagogischem Grunde auferbaut werden. Sie sollen nach ihm neben der Berufsbildung die rein menschliche Bildung pflegen und durch ihre Leistungen und Einrichtungen eine starke Anziehungskraft ausüben. Darum will er Auswahl und Umfang des Unterrichts nach seiner bildenden Wirksamkeit bemessen und namentlich den Sprachunterricht auch in der Handelsschule zu einem formalen Bildungsmittel erheben. Vorzüglich verlangt er eine umfassende Entwicklung der Spracheinsicht, der schriftlichen Darstellung und Sprachfähigkeit, wozu nach seiner Meinung viele Gegenstände der Handelsschule treffliche Gelegenheit bieten. Auch der Unterricht in der Geschichte und Geographie soll nach ihm zu einem formalen Bildungsmittel erhoben werden, die Humaniora sollen in die Handelsschule einziehen, „damit eine junge Generation von Kaufleuten heranwächst, die sich im Heiligthume der Wissenschaften heimisch zu fühlen und zu machen weiß und noch andere Götter anbeten lernt, als den „Dollar“ und die „entfesselte Sinnlichkeit“. Sollte es wirklich dahin kommen, daß der junge Kaufmann nach seiner Lehrlingszeit nicht sofort in den Dienst des „Dollars“ tritt, sondern vor dem Beginne des Geldverdienens nach einer allgemein-menschlichen und wissenschaft-beruflichen Bildung ringt, so fragt es sich doch, ob die passende Bildungsanstalt für ihn nicht am besten an die Gewerbe- oder polytechnischen Schulen anzulehnen sein würde.

3. Der Landwirth kommt mehr und mehr zur Einsicht, daß die Agricultur mehr verlangt, als die kümmerliche praktische Ausbildung.

Er sucht deshalb nach Beendigung dieser Ausbildung die **landwirthschaftlichen Lehranstalten** auf, welche in einzelnen Ländern bereits mit der Universität, wie in Jena, oder mit den Gewerbeschulen verbunden sind. So in Baiern, wo sich der Unterricht in den Landwirthschafts- und Gewerbeschulen a) in die rein technischen Fächer der gewerblichen und der landwirthschaftlichen Richtung und b) in die Realien theilt. Die Durchführung des landwirthschaftlichen Cursus findet sich jedoch nur in wenigen Schulen (Nürnberg, Würzburg, Freising); die meisten beschränken sich auf landwirthschaftliche Encyklopädie mit einigen praktischen Uebungen. In der Gewerbeschule zu Nürnberg wird von der landwirthschaftlichen Abtheilung in 3 Cursen gelehrt: Religion, theorethische Landwirthschaft, Naturgeschichte, Physik und Chemie, Thierheilkunde und Anatomie, Arithmetik und Geometrie, Zeichnen, deutsche Sprache, Geographie, Kalligraphie und praktische Uebungen in der Landwirthschaft. In Preußen bestehen neben den sonstigen landwirthschaftlich-technischen Instituten höhere landwirthschaftliche Lehranstalten zu Eldena bei Greifswald, zu Poppelsdorf bei Bonn, beide in Verbindung mit den dortigen Universitäten, und zu Proskau bei Oppeln, — seit 1848 dem Ministerium für Handel überwiesen. Ihr Zweck ist theoretische und praktische Ausbildung sowohl künftiger Verwaltungsbeamte als Landwirthe. Ihr Unterrichtskreis erstreckt sich auf Ackerbau, Viehzucht, landwirthschaftliche Betriebslehre, auf Chemie, Physik, Naturkunde, Mathematik, besonders angewandte, und Volkswirthschaftslehre, auf landwirthschaftliche Technologie, Thierheilkunde, Forstwissenschaft, landwirthschaftliche Baukunst, Landwirthschaftsrecht, Geschichte und Statistik der Landwirthschaft. Mit dem Unterricht geht die praktische Ausführung so viel wie möglich Hand in Hand. Nach einer Nachricht des Directoriums zu Eldena von 1840 beträgt der volle Cursus daselbst 2 Jahre, woron 1½ Jahr wenigstens erforderlich sind, um auch nur die Mehrzahl der Disciplinen in geeigneter Reihenfolge zu hören. Das Honorar ist für jedes der drei ersten Semester 60, für das vierte Semester 40 Thaler. Von jedem Eintretenden wird verlangt: 1) Daß er das 18. Jahr zurückgelegt habe. 2) Falls er das Maturitätszeugniß, wie es für die Studirenden, welche sich zu einem Staatsdienst vorbereiten wollen, auch hier Erforderniß bleibt, nicht beibringt, daß er sich ausweise, diejenigen Elementar-Vorkenntnisse und den Grad der Gedankenreife erworben zu haben, welche als Erforderniß aus der ganzen Tendenz der Anstalt sich leicht ermessen lassen. 3) Beibringung eines amtlichen oder amtlich beglaubigten Zeugnisses über die sittliche Führung im letzten Jahre. 4) Die gerichtlich bestätigte

väterliche oder vormundschaftliche Erlaubniß zum Eintritt in die Anstalt. 5) Vorheriger, mindestens einjähriger, praktischer Unterricht in der Landwirthschaft oder wenigstens vorhergegangenes Leben in Verhältnissen, in denen eine nähere Kenntniß der landwirthschaftlichen Praxis erlangt werden konnte. — Wer die Lehranstalt zu Poppelsdorf besuchen will, muß, da jeder Aufzunehmende ohne Ausnahme bei der Universität Bonn immatriculirt sein soll, ein vorschriftsmäßiges Zeugniß der akademischen Reife beibringen, oder, wenn er sich verpflichtet, daß er auf seine Zulassung zur Universität einen Anspruch auf Anstellung im Gelehrten-, Staats- und Kirchendienst nicht begründen will, ein Zeugniß der Reife von einer höhern Bürger- oder Realschule, oder endlich ein befriedigendes sittliches Zeugniß und daneben ein Zeugniß des Directors der Schulanstalt, die er besuchte, dahin gehend, daß er hinreichend vorbereitet zur Aufnahme in die landwirthschaftliche Lehranstalt sei. — Andere Anstalten der Art sind: a) in **Oesterreich**, das ökonomische Institut zu Krumau in Böhmen, in **Deutschland** das landwirthschaftliche Institut zu Mögelin in der Mark, von Thaer gestiftet, 1819 zur Königl. Akademie des Landbaues erhoben, das Institut zu Schleißheim in Baiern, die land- und forstwirthschaftliche Lehranstalt zu Hohenheim in Württemberg, die land- und forstwirthschaftl. Anstalt zu Tharandt in Sachsen, die landwirthschaftliche Lehranstalt zu Regenwalde in Pommern, die land- und forstwirthschaftl. Lehranstalt zu Eisenach, die Ackerbauschule zu Geisberg in Nassau 2c.; b) in **Frankreich** die landwirthschaftliche Anstalt zu Grignon; c) in **Ungarn** das Georgikon in Keßthely, die ökonomische Bildungsanstalt zu Ungarisch-Altenburg; d) in **Rußland** die Ackerbauschule zu Moskau, das forstwirthschaftliche Institut zu Petersburg. Alle die genannten und nicht genannten derartigen Anstalten haben zur Hebung der Agricultur, also auch des allgemeinen Wohlstandes und der allgemeinen Bildung Wesentliches beigetragen.

4. **Die Militärbildungsanstalten** gliedern sich in Garnisonschulen und Militärwaisenhäuser, — in Cadettenhäuser, Divisionsschulen, Artillerie- und Ingenieurschulen. Sie gingen aus den Ritterakademien hervor und bildeten sich nach und nach, im gleichen Schritt mit den Anforderungen der militärischen Bildung der Offiziere, heraus. Ursprünglich waren sie roh, wie das Handwerk, zu dem sie vorbereiteten. 1740 noch waren in der Cadettencompagnie in Dresden folgende Lehrer, welche Exercitienmeister hießen: 3 Ingenieurofficiere, 1 Fechtmeister mit 1 Unterfechter, 2 Sprachmeister, 1 Tanzmeister mit 1 Vortänzer, 1 Informator in der Geographie, 1 Informator in der

Gottesfurcht, 1 Rechenmeister. Die Disciplin war dabei roh: Cadetten standen barfuß am Schandpfahl, karrten auf dem Baue; ihr Name wurde, im Falle nicht seltener Desertion, entehrt an den Galgen geschlagen. Vierteljahre lang gingen sie vom Unterricht weg auf Urlaub, den der Commandant um so lieber ertheilte, als der Gewinn davon in seine Kasse floß und zu seinem Einkommen gehörte. Wie ganz anders die „Grundzüge der Organisation des königl. preußischen Cadettencorps" von 1814, nachdem sich die Kriegsführung über das Handwerk hinweg zur Kunst und Wissenschaft erhoben hatte. Aufnahmebedingungen sind daselbst: für 11jährige Knaben im Deutschen Fertigkeit im Lesen und ziemlich orthographisch richtiges Schreiben; im Lateinischen die Formlehre bis incl. regelmäßige Zeitwörter; im Französischen ziemlich richtiges Lesen, die Formlehre bis incl. die Hülfszeitwörter; im Rechnen die vier Species mit ganzen benannten und unbenannten Zahlen; — für 12jährige Knaben das Pensum der Sexta der Anstalt; — für 13jährige Knaben das Pensum von Quinta 2c. Das Cadettencorps als wissenschaftliche Anstalt besteht aus einer Selecta und sechs Gymnasialklassen, von welchen letzteren ein jedes der 4 Provinzial-Cadettenhäuser die 4 unteren, das Hauptinstitut aber die Selecta und die beiden oberen in sich begreift. In der Sexta wird gelehrt: in der Religion (2 Std.) biblische Geschichte des alten Testaments, Auswendiglernen von Bibelsprüchen und geistlichen Liedern, — im Deutschen (4 St.) Denk-, Sprech- und Leseübungen, mündliches und schriftliches Nachbilden vorgelesener Erzählungen, praktische Einübung der Orthographie, Declamation, — im Lateinischen (6 St.) Wiederholung und Einübung der Formenlehre bis zu den einfachen unregelmäßigen Zeitwörtern, — im Französischen (4 St.) Lesen, Vocabelnlernen, orthographische Uebungen, Declinationen, Zahlwörter, Hülfszeitwörter, Uebersetzung leichter Uebungen aus einem Elementarbuche, — im praktischen Rechnen (3 St.) die vier Species mit gebrochenen Zahlen, Zeitrechnung, Kopfrechnen, — in der Geschichte (2 St.) allgemeine Uebersicht der Geschichte, an die Biographien berühmter Männer geknüpft, — in der Geographie (2 St.) Erläuterungen aus der mathematischen Geographie zum Verstehen der Linien auf dem Globus, allgemeine Uebersicht der Erdtheile, deren Länder, Hauptstädte, Hauptflüsse und Hauptgebirge, so wie der Weltmeere. Die Prima tractirt: Religion — Confirmationsunterricht auf Grundlage des kleinen Katechismus Luther's; Deutsch — Literaturgeschichte, Aufsätze, Abhandlungen, Reden nach Dispositionen, freie Vorträge nach Ausarbeitungen oder Dispositionen; Latein — Exercitien, Livius (Sallust cursorisch); Französisch — Exercitien, Ideler

und Nolte, 3. Theil, Michel Perrin abwechselnd mit Beauvais études militaires, Sprechübungen; Mathemathik — Progressionen, Logarithmen Exponential-Gleichungen, Zinseszins, Anwendung der Algebra, Trigonometrie; Geschichte — gründliche Wiederholung der neueren, besonders der neuesten und vaterländischen Geschichte; Geographie — gründliche Wiederholung, Erweiterung und Einübung des ganzen Pensums, ausführlicher Vortrag der mathematischen Geographie; Naturwissenschaften — Wärme, Electricität, Magnetismus, Schall und Licht; Planzeichnen — theoretische und praktische Uebungen. Die Selecta behandelt in 1 St. Religion das Wichtigste aus der Kirchengeschichte mit Hinweisung auf die heilige Schrift, — in 14 St. Militärwissenschaften, nämlich Waffenlehre, Artillerie, Fortification, kleiner Krieg, Elementar-Taktik, — in 3 St. Planzeichnen in theoretischen und praktischen Uebungen, Entwerfen eines Planes mit Erläuterungen aus der Terrainlehre, Entwerfen von Bergpartien nach gegebenen Profilen auf einer Grundebene 2c., — in 2 St. deutsche Ausarbeitungen wissenschaftlicher Abhandlungen nach eigenen Dispositionen und freie Vorträge gleichen Inhalts, — in 2 St. Französisch: Lectüre, Sprech- und Stilübungen, Uebersicht der französischen Literatur, — in 2 St. die Hauptlehren aus der Chemie, — in 2 St. philosophische Propädeutik, — in 2 St. Verfassung des preußischen Staates. — Eben so großes Gewicht wie auf die wissenschaftliche, legt das Cadettencorps auf die sittliche Ausbildung: „Außer der allgemeinen Bildung der Zöglinge zu verständigen, pflichttreuen, rechtlichen Menschen, hat das Cadettencorps noch die Aufgabe zu lösen, aus den ihm anvertrauten Zöglingen, so weit als die Erziehung dies vermag, tapfere und beherzte Soldaten, geschickte und einsichtsvolle Anführer, treue und ergebene Vertheidiger des Königs und des Vaterlandes zu bilden. Die Grundlage der Erziehung aber ist der christliche Glaube und die christliche Gesinnung. Als Erziehungsmittel daneben sind noch zu betrachten: das Beispiel der Erzieher und Lehrer, der Unterricht, die Vertheilung der Zöglinge in Sittenklassen, die militärische Organisation, Ermahnung, Lob und Tadel, Belohnung und Strafe. Die Belohnung besteht in Beweisen eines größeren Vertrauens überhaupt, wie durch die Versetzung in eine höhere Sittenklasse oder Beförderung zum Gefreiten und Unterofficier. Die anzuwendenden Strafen sind: Ordnungsstrafen, Urlaubsversagung, Entziehung einer Mahlzeit, Arrest, Versetzung in eine niedere Sittenklasse, Degradation und Entlassung aus dem Institute. Körperliche Züchtigung darf nur für die Zöglinge unter 14 Jahren und auch für diese nur bei solchen Vergehen stattfinden, deren strenge Bestrafung als ein letzter Besserungsversuch

zu betrachten ist." — Auf ähnlichen Principien beruht die Militärbildungsanstalt in Hannover, welche ehemals unter der unmittelbaren Protection und Leitung des Königs stand.

---

b. Die Volksschule.

I. Die wirkenden Ursachen in der Entwicklung der gegenwärtigen Volksschule.

6.

Uebersicht der wirkenden Ursachen.

Keiner vor Pestalozzi und keiner nach ihm hat eine so durchgreifende Reform des Volksschulwesens angeregt als er. Er ist mit Recht der Vater der neueren Pädagogik genannt, und wenn man daneben auf seine Persönlichkeit und seine Lebensschicksale sieht, so hat Palmer Recht, wenn er ihn den Märtyrer und Schutzheiligen der Pädagogen heißt. Er hat die wesentlichsten Momente angegeben, auf denen die Pädagogik ihrer theoretischen und praktischen Vollendung entgegengeführt werden kann: 1) Zoller sagt: „Rousseau und Pestalozzi - bei beiden geht der Mensch aus seinem natürlichen Naturzustand in den gesellschaftlichen über, für beide ist der Naturzustand der glücklichere, der gesellschaftliche aber der unvollkommenere, die Quelle aller Uebel. Aber hier trennen sich die Wege beider. Weil Rousseau in den gesellschaftlichen Verhältnissen nur Beschränkungen und Verschlimmerungen des menschlichen Daseins sieht, verlangt er Umkehr zum Naturzustand: Pestalozzi dagegen erkennt die Nothwendigkeit an, nicht rückwärts, sondern vorwärts zu gehen. Die Erfahrungen, die der Mensch im gesellschaftlichen Zustande macht, müssen ihn von dem Irrthum und dem Unwerthe seiner thierischen Natur überzeugen und dadurch zur Anerkennung des sittlichen Rechtes hinführen, müssen in ihm die Pflicht zum Bewußtsein bringen, alles Verderben der thierischen Natur und der gesellschaftlichen Verhärtung in sich selbst auszulöschen und zu vertilgen. Rousseau's Ansicht von der

Verdorbenheit der gesellschaftlichen Verhältnisse führt zu einer äußerlichen politischen Revolution; Pestalozzi verlangt eine innerliche sittliche Umbildung, damit ein sittlicher Geist die Verhältnisse durchdringe, die ohne diesen höheren Geist nur Produkte der Selbstsucht sind." Zoller hat damit das erste Moment angegeben, durch das Pestalozzi über die frühere Entwicklung hinausführt: Pestalozzi ist nicht blos negativ, wie Rosseau, sondern zugleich positiv, Pestalozzi ergreift die Natur in ihrem Leben, in ihrem positiven Gehalte, und darauf baut er seine Pädagogik. 2) „Bei Rousseau — sagt Palmer — hat jener negative Charakter die Folge, daß er das Princip für die Anwendung der pädagogischen Mittel, für die Zulassung und Reihenfolge der Unterrichtsgegenstände &c. einzig und allein aus dem Gegensatze gegen das Bestehende nimmt. Weil zu seiner Zeit die körperliche Erziehung vernachlässigt, dagegen das Kind mit allerlei Wissenskram überladen ist: so muß nunmehr die körperliche Erziehung und Abhärtung die Hauptsache sein; zu wissen braucht der Zögling blos, was er selbst gesehen hat &c. Bei Basedow ist eine Principlosigkeit entgegengesetzter Art; was gerade im weltbürgerlichen Leben von Nutzen sein kann, zu wissen oder zu können, das soll gelernt werden, und jedes Einzelne auf die möglichst leichte und angenehmste Weise. Bei Pestalozzi hingegen kommt statt dieser Zerfahrenheit alles aus einem. Sowohl die Fächer des Unterrichts selbst, als die Art ihrer Behandlung stehen nach Pestalozzi's Idee unter einem aus der Menschennatur genommenen Gesetze, das in Iferten schlechthin „die Methode" genannt wurde. Pestalozzi steht daher durch diese Einheit des ganzen Erziehungsgeschäftes, die Einheit der verschiedenen Bildungsstufen und Bildungsmittel hoch über seinen Vorgängern." Mit dieser Einheit der Methode hatte die Pädagogik einen wesentlichen Fund und Fortschritt gemacht. 3) Pestalozzi's Methode — sagt Zollmann — geht auf positive Belebung des Guten; sie arbeitet gegen die Schwäche durch Vermehrung der wirklich vorhandenen Kraft, gegen den Irrthum durch die Entwicklung der innewohnenden Keime der Erkenntniß, gegen die Sinnlichkeit durch Stärkung des Geistes. Das ist die dritte Eroberung, welche die Pädagogik mit Pestalozzi gemacht hat. Die Philanthropisten sprachen zwar auch von harmonischer Entwicklung aller Anlagen des Menschen; ihr eigentliches Streben ging jedoch auf Ausrüstung des Zöglings mit materiellen Kenntnissen zum Gebrauch im materiellen Leben. Pestalozzi hingegen wollte den Zögling innerlich vollenden durch naturgemäße Ausbildung seiner Anlagen: die formelle Bildung galt ihm als das Wesentliche, mate-

rielle Kenntnisse nur als das Untergeordnete. Geistige Gymnastik sollte den Geist allmählich so stark machen, daß er sich, erstarkt, jede Wissenschaft und Kunst aneignen könne. Kraftbildung wurde deshalb das Motto der Schule. „Hiermit stand sie Rosseau — wie Palmer bemerkt — viel näher, wie den Philanthropisten; aber während Rousseau die physische, intellektuelle und sittliche Kraft einzig dadurch bilden will, daß er als Erzieher sie gewähren läßt, daß er passiv sich verhält, ihrem Wachsthum zusieht und blos äußerlich beobachtend und unmerkbar verhütend den Zögling begleitet: so lehrt Pestalozzi, daß die Erziehung eine Kunst ist, weil sie in consequenter und geschickter Anwendung derjenigen Mittel besteht, die zwar aus der Natur genommen sind, aber die doch erst erforscht und eingeübt sein müssen, um wirksam gebraucht zu werden." 4) Die Liebe zu den Armen und die Hochschätzung der Wohnstube: das waren weitere neuere Momente, die Pestalozzi der Pädagogik zubrachte. Palmer: „Die Philantropisten führten wohl das Heil des Volkes im Munde, es war ihnen auch Ernst damit, aber sie brachten es mit ihren Erziehungsanstalten doch nur so weit, daß die Reichen ihnen ihre Söhne übergeben konnten, denn die Pensionen waren theuer. Vor der Wohnstube hatte Basedow um so weniger Respekt, als er selbst in seiner Jugend den Segen des Familienlebens zu genießen nie das Glück gehabt hatte, das Philanthropin sollte vielmehr Rettung aus dem Elend der häuslichen Erziehung bieten." Eben so wenig kennt Rosseau Familienglück und den Werth der Familienstube für die Erziehung: „sein Ideal ist der Hofmeister, der den Zögling von seiner Familie gänzlich isolirt und mit dem Zöglinge auf einem ganz anderen Fuße lebt, als Pestalozzi mit seinen Kindern auf dem Neuhof und in Stanz lebte." 5) Pestalozzi hauchte den Volksschullehrern Begeisterung für die Erziehung des Menschen ein, gab ihnen einen idealen Schwung, — schuf den Stand der Volksschullehrer. „Der Lehrer erkennt sich fortan — sagt Palmer — als Menschenbildner, als einen der wichtigsten Faktoren im Leben des Volkes, als den Baumeister, der den Grund legen muß, worauf das Gebäude des Volks- und Staatswohles am Ende ruht."

Dieses Gefühl wurde wesentlich durch die Zeit genährt, in der die Ideen Pestalozzi's auftraten. Es war die Zeit, wo Deutschland vom Franzosenthum seine tiefste Erniedrigung erlitt, wo Fichte verkündete, daß es sich aus dieser Schmach nur durch sittliche Erneuerung erheben und diese sittliche Erhebung nur durch Pestalozzi'sche Erziehung erringen könne, — die Zeit dann, wo das deutsche Volk sich emporraffte und den Unterdrücker seiner Nationalität stürzte, worauf in

Folge des Siegs= und Einheitsgefühles, das im Volke neu geboren war, Begeisterung für Volkswohl und Volksbildung die ganze Nation durchzuckte und in Gründung, Erweiterung, Verbesserung von Schulen, zunächst in den höheren, bald auch in denen der niederen Volksklassen, sich geltend machte. Ein allgemeines Streben nach totaler Umgestaltung und Erneuerung des deutschen Lebens von innen heraus machte sich bemerkbar. Es war löbliche und deutsche Art, nach den furchtbaren Niederlagen, die uns die Franzosen bereitet hatten, in den eigenen Busen zu greifen und hier bußfertig die Ursachen des äußeren Verfalles zu suchen Er erschien den Besten der Nation als eine ebenso nothwendige wie bittere Consequenz des Abfalles von deutscher Gediegenheit und Art, deutscher Zucht und Sitte und des Geschwundenseins deutscher Kraft und deutschen Trotzes. Darum ermahnte Fichte, der Pestalozzi und seine Lehre in der Schweiz kennen und achten gelernt hatte, die Wurzel des Uebels auszureißen und demgemäß allgemein an der Verjüngung des Volksgeistes und Volkslebens vermittelst einer verbesserten Erziehung im Geist und Sinne Pestalozzi's zu arbeiten. Der König von Preußen, Friedrich Wilhem III. erklärte: „Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und an äußerem Glanze gesunken; aber wir wollen und müssen sorgen, daß wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen. Und deshalb ist es mein ernstlicher Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Sorgfalt gewidmet werde." Der Freiherr von Stein schrieb: „Am meisten ist von dem Unterrichte und der Erziehung der Jugend zu erwarten. Wie durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprincip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die oft mit größter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen." Wir sehen, daß die Gedanken des großen Staatsmannes mit denen des Schweizer Reformators sich begegnen. — Der Mittelpunkt der neupädagogischen Bestrebungen in Preußen wurde übrigens die Königin Louise, dieses herrliche geschichtliche Frauenbild. In der Zeit der schwersten Noth und Trübsal schrieb sie in Königsberg also in ihr Tagebuch: „Ich lese jetzt Lienhard und Gertrud, ein Buch für's Volk, von Pestalozzi. Es ist einem wohl mitten in diesem Schweizerdorfe. Wäre ich mein eigener Herr, so setzte ich mich in meinen Wagen und rollte zu Pestalozzi in der Schweiz, um dem edlen Manne mit Thränen in den Augen und mit einem Händedruck zu danken. Wie gut meint

er's mit der Menschheit! Ja, in der Menschheit Namen danke ich ihm!" Die Königin Louise war es auch, die ihren Einfluß dahin geltend machte, daß Verehrer und Jünger Pestalozzi's, wie Nicolovius und Süvern, in die Schulverwaltung gerufen und junge Gelehrte zu dem pädagogischen Reformator gesandt wurden, um sich mit seinen Ideen und Einrichtungen behufs ihrer Uebertragung nach Preußen vertraut zu machen. Das edle deutsche Weib im Purpurmantel erlag frühzeitig ihrem Gram; aber was sie gesäet, ging herrlich auf und trug seine glänzenden Früchte erst im jüngsten Kampfe mit dem Erbfeinde Deutschlands, aus dem es unter Preußens Führung glänzend hervorgegangen ist und der ihm schließlich zur Wiederherstellung von Kaiser und Reich verholfen hat. — In der ersten Zeit erzeugte dieses Streben nach der Wiederaufrichtung des gesunkenen Vaterlandes auch viel Wunderlichkeit. So hatte Jahn ernstlich den Gedanken, „aller Cultur den Scheidebrief zu geben, und die germanischen Urwälder zu erneuern, um freies und frommes Deutschthum vor den welschen Drängern zu erretten", wie v. Sybel sich ausdrückt. Gneisenau hatte die Idee, man solle zur Erneuerung der deutschen Nation eine Pflanzschule für Deutsche in England gründen. („Ueber eine Pflanzschule deutscher Jünglinge in England, eine Idee des Generals von Gneisenau. Frankfurt a. M. 1814".) Er sagt: „Die Hauptstütze für Deutschland und England würde Folgendes sein: England müßte der Musterstaat, die Pflanzschule echter Deutscher werden. Deutscher Freiheitssinn würde von Deutschland nach England übertragen, wo ein kräftiges Volk, schon durch seine Lage beschützt, in sich herrlich das Hochgefühl seiner Unabhängigkeit und Selbstherrschaft mit festem Willen bewahrte und das Europa in neuerer Zeit rettete. Darum wird England stets auf Deutschland schauen und Deutschland auf England. Wenn Englands Macht und Wille die Politik und den Handel der Welt leitet und abwechselnd Freund und Feind in andern Nationen erkennen muß; so stellt doch der Deutsche als Deutscher sich nie in Differenz zu seinem gemüthsverwandtlichen Nachbaren, und bei Einigung beider wird Europa nur bewegt werden, wie beider Interesse es will. Warum sollten wir Deutschen nun nicht auch von und in England wieder lernen deutsch, d. i. kräftig national zu werden? England unterstützt und bezahlt so reichlich Missionen und Reisende in allen Welttheilen, sollte es nicht mit eben so großem Nutzen und zu seinem eigenen Vortheile in England eine Pflanzschule für junge Deutsche aus allen Volksklassen bilden, um ihnen den Nationalcharakter tief einzuprägen, die Anhänglichkeit an England, doch ewigen Haß gegen jeden Unterdrücker, jeden Eroberer beinahe mit der Muttermilch einzupflanzen. —

Englands Gesandte, in Verbindung mit jenen im engl. Interesse stehenden Volksmännern, würden die Auswahl und die Sendung der jungen Leute nach England besorgen. Dort würden an der Anstalt ausgezeichnete deutsche im Verein mit englischen Lehrern die weitere Ausbildung ganz nach dem Sinne und der Tendenz der englischen Institutionen besorgen. Die engl. Regierung hätte dadurch den Vortheil, immer einige ausgezeichnete und mit den Verhältnissen ihres Vaterlandes bekannte Männer bei sich zu haben und durch die von ihnen zu erziehende Jugend immer Einfluß und einen Anhang in Deutschland zu erhalten, der mit nichts mehr auszulöschen und zu vertilgen." Von solcher Maßregel erwartete ein Gneisenau wunderlicher Weise Heil für Deutschland und thatsächliche Unterstützung zu diesem Zwecke wollte er von England und den Engländern, die von jeher ihr Sonderinteresse am klügsten und eifrigsten wahrzunehmen wußten, wenn sie anderen Nationen gegenüber am dienstfertigsten erschienen, die sich die Schwächung Deutschlands stets angelegen sein ließen und z. B. Preußen zwangen, die Perle des großen Kurfürsten, Ostfriesland, auf dem Wiener Congresse abzutreten, um diesen kräftigen Staat von der Nordsee zu entfernen. — Trotz dieser Wunderlichkeiten war es ein Großes, daß — wie v. Sybel sagt — das ganze Geistesleben der Nation in den Dienst des neuen herrschenden Gedankens, der Befreiung des Vaterlandes trat. Von der großen Umwandlung in Deutschland erwarteten auch die Mäßigsten erstens ein neu und kräftig geordnetes Staatsleben und zweitens zu der äußeren auch die innere Befreiung des deutschen Volkes. Fichte hatte in seinen Reden die pestalozzische Erziehungsart als den Haupthebel zu dieser Befreiung hingestellt und zugleich mächtig auf die Hebung des Nationalgefühls eingewirkt. In noch erhöhter Weise war „von dem Alten im Barte", von Jahn ein belebender Einfluß im nationalen Sinne ausgegangen, von diesem ursprünglichen Menschen, der trotz aller seiner Wunderlichkeiten und Uebertreibungen in der Geschichte der nationalen Entwicklung und Befreiung stets hoch dastehen wird. Desgleichen Ernst Moritz Arndt, der echte deutsche kernbiedere Mann, der Sänger der Freiheit und des Vaterlandes. Freiherr v. Stein wollte den neuerwachten Ideen praktisch Ausdruck verleihen, und während er ein neues und kräftiges Staatsleben zu gründen suchte, wandelte man nach Iferten und öffnete in Deutschland, zumal in Preußen, der Pestalozzi'schen Erziehungsweise und damit dem Pestalozzi'schen Geiste die Thore weit, und es erblühte aus diesem Geiste ein Schul- und Erziehungswesen, wodurch Deutschland an die Spitze geistiger Entwicklung trat und Preußen vor allem zeitweilig alles überragte und sich zu einem „Staate der Intelligenz" erhob. Eine Reihe

hervorragender Pädagogen gab den Ideen Pestalozzi's eigenthümlichen Ausdruck, baute sie aus und sorgte für ihre Verwirklichung in weiteren und immer weiteren Kreisen. Zuerst erschienen Schwarz und Niemeyer und verpflanzten mit ihren Erziehungssystemen Pestalozzi's Gedanken in die gebildeten Kreise, besonders auch der Theologen. Aehnlich verhalten sich auf katholischem Gebiete Sailer und Overberg. Dann treten auf Stephani und Dinter und suchen auf rationalistisch-verständige und verständliche Weise die neuen Gedanken zum Gemeingut aller zu machen. Denzel und Zerrenner suchen sie praktisch in die Schule einzuführen. Der orthodoxe **Harnisch** setzt ihr Werk fort, bis ihn seine theologische Neigung aus der Schule heraus an den Altar treibt. Den größten Einfluß auf die Volksschule und ihre Lehrer gewann der freisinnige, consequente und charakterfeste Diesterweg, welcher eine Bedeutung, die kein Pestalozzischer Jünger vor ihm und nach ihm gewann, bis in seinen Tod behauptete, und mit dem Sturze der Pestalozzischen Principien auf dem Gebiete der Volksschule in Preußen äußerlich selber stürzte, um geistig desto unumschränkter zu herrschen. — Zu einer wissenschaftlich-systematischen Begründung der allgemeinen Erziehungslehre boten Graser und Gräfe die Hand, ersterer noch in vielfach gekünstelter und manierirter, letzterer in einer scharf durchdachten, umfassenden Weise, wodurch zugleich die vorherrschende Betonung des formalen Princips als eine zu überwindende Einseitigkeit nachgewiesen, die ebenbürtige Bedeutung des materiellen Elements wieder an's Licht gezogen und die gegenseitige Bedingtheit und Abhängigkeit beider Factoren schärfer, als es früher geschehen, nachgewiesen wurde. — Endlich trat Friedrich Fröbel in den Vordergrund mit seinen „Kindergärten", deren Theorie und Praxis Keime für eine wesentliche Fortentwicklung der Volksschule enthalten.

7.

Schwarz und Niemeyer.

Schwarz und Niemeyer sind beide von kantischer Philosophie influenzirt, ohne jedoch von ihr gänzlich gefangen zu sein, — sind beide von philanthropistischem Eudämonismus berührt, ohne sich dessen Extravaganzen hinzugeben, — sind beide von Pestalozzi's Geiste erfüllt und haben in diesem Geiste und in besonnener Auswahl des Bewährten aus

dem ganzen Umfange der Jugendbildung die ersten großen Werke geschaffen, in denen die Pädagogik als Wissenschaft auftritt, — Schwarz, mehr psychologisch entwickelnd, die Stufen des Kindeslebens und die Stufen der Erziehung „gleichsam chronologisch“ beschreibend, Niemeyer mehr „verständig reflektirend und bis in's Einzelne systematisirend.“

Fr. H. Chr. Schwarz, geboren 1766 zu Gießen, gestorben 1837 als Professor zu Heidelberg, sucht in seinem „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, 3 Theile“ (— ein Buch, das seit 1843 von Curtmann neu herausgegeben und von diesem seitdem so weit erneut ist, daß es, dessen eigenes Produkt geworden, als solches von praktischer Einsicht und Umsicht zeugt —) und in seiner „Erziehungslehre, 5 Theile“ — gleich Pestalozzi die Gesetze der menschlichen Bildung in der menschlichen Natur, und findet, wie jener, Harmonie zwischen den Menschengesetzen und den Naturgesetzen. Das ist für ihn die wahre Erziehung, die von der Natur des Menschen ausgeht, sich genau an ihren Gang anschließt und eine höhere, veredelte Natur in ihm herausbildet und da jeder Mensch mit einer eigenen, von jedem anderen verschieden charakterisirten Anlage auf die Welt kommt, dahin strebt und zielt, daß das Allgemeine der Menschheit sich in der Natur des einzelnen Menschen auf's Vollkommenste individualisirt. Er gründet deshalb die Erziehungslehre auf die Anthropologie und will alle Kräfte des Menschen gleichmäßig in Anspruch nehmen. Vom Mittelpunkte der Kraft, des menschlichen Lebens wird ausgegangen. Der Mensch, zweien Welten, der physischen und geistigen, angehörend, ist eine Kraft in ihrem Werden d. i. eine solche, die von der Natur erzeugt und entwickelt wird. Die Erziehung leitet diese Entwicklung: sie ist die Bewirkung der vollkommensten Bildung des Menschen; sie fängt mit seinem Werden an und beweiset ihre Vollendung, wenn der Gebildete durch Entwicklung seiner Kraft sein Urbild selbst gefunden hat. Die Erziehung muß deshalb mit der Entwicklung des Menschen Schritt vor Schritt vorwärts gehen. Bis gegen das vierte Lebensjahr hin reißt die Hauptsumme ihrer Regeln: Wartung und Pflege; Wirkung durch das Physische auf das Geistige, Gewöhnung, Entfernung aller widrigen Eindrücke; überall komme dem Kinde Freundlichkeit entgegen; Uebung der Aufmerksamkeit im Sehen und Hören; freie Bewegung der Gliedmaßen; meistere nicht zuviel an seiner Sprache; stete Beschäftigung des wachsenden Kindes, aber bei allem noch freies Spiel seiner Kräfte; der Natur gehört das Kind an, die mütterliche Liebe rufe in ihm die kindliche Liebe hervor.

Nach Verlauf des 4. Jahres verbinde sich die Freundlichkeit immer

mehr mit Ernst, um zu Beschäftigungen anzuhalten, die Aufmerksamkeit zu üben und den Gehorsam zu befestigen. Man gebe wenig Gebote, noch weniger Verbote: streng werde auf Befolgung derselben gehalten; man beweise dem Kinde immer und überall Liebe und Vertrauen; man räsonnire nicht früher mit ihm, als bis es die Gründe einsehen kann; sein Thätigkeitstrieb werde gefördert; Schamhaftigkeit und Reinlichkeit werden erhalten, die höheren Gefühle durch gute Beispiele, moralische Erzählungen 2c. genährt. Zugleich muß die nun zunehmende Geistesstärke durch Unterricht entwickelt werden. Unterrichten heißt einer geistigen Kraft in ihrem Hervortreiben eine bestimmte Richtung geben. Die Erziehung veranlaßt die Entwicklung aller Anlagen zur Bestimmung des Menschen überhaupt, die Kraft in ihrem Mittelpunkte zur allseitigen Ausbildung erregend; der Unterricht bringt einzelne Anlagen zu einer bestimmten Entwicklung der Kraft und Aneignung eines gegebenen Stoffes. Beim Unterricht kommen Subjekt, Objekt und das Verhältniß von beiden in Betracht: er hat demnach eine doppelte Beziehung; die eine geht auf das Subjekt als die Hauptsache und ist die des erziehenden Unterrichts, die andere geht auf das Objekt und hierzu gehört der künstlerische und wissenschaftliche Unterricht. Weil nun die wahre Methode (d. i. die Art und Weise, wie der Unterricht nach den Gesetzen der Erziehung ertheilt wird) der Natur folgt, also die Kraft in ihrer Entwicklung bildet, so beginnt sie mit dem ersten und läßt ihn allmählich zum letzten übergehn. Die Gottähnlichkeit ist das Ziel wie der Erziehung, so auch des Unterrichts. Das Hauptgesetz des erziehenden Unterrichts ist: er sei belebend, beseelend und begeistigend, und zwar das Erste für's Zweite, das Zweite für's Dritte. Belebend ist der Unterricht, wenn er sich die organische Wirksamkeit der Natur zum Muster nimmt. Der belebende Unterricht läßt die Kraft aus ihrem Grunde hervortreiben, giebt ihr diejenige Nahrung, wodurch sie fortwährend wächst und hilft ihr zu ihrer Blüthe, worin sie sich selbst gleichsam befruchtet. Daher das erste besondere Gesetz der Methode: aller erziehende Unterricht sei gründlich, stetig, erzeugend. Beseelend wird der belebende Unterricht, wenn er die psychologischen Gesetze befolgt, nach denen sich der menschliche Geist entwickelt. Dieses Gesetz enthält die Forderungen: man gehe vom Anschaulichen aus und führe zum Geistigen; man gehe vom Einfachen allmählich zum Zusammengesetzten; man fange beim Leichten an und schreite zum Schweren fort. Begeistigend ist der Unterricht, wenn er die Freithätigkeit des Schülers so auffordert, daß dieser sich selbst das aneignet, was ihm der Lehrer mittheilt. Alle Zerstreuung des Schülers werde also abgehalten;

er vertiefe sich mit dem Lehrer in den Gegenstand. Nichts sage oder thue der Lehrer für den Schüler, was dieser selbst sagen und thun soll. Der Lehrer trachte bei allem dahin, daß der Schüler das, was er lernt, auch könne. — Der Unterricht muß zunächst ein formaler oder Uebungsunterricht sein. Der erste Uebungsunterricht fällt mit der physischen Pflege und Gewöhnung zusammen. Sobald sich die Beschäftigung des Kindes in körperliche und geistige scheidet, findet sowohl in jener, als in dieser ein Unterricht statt. Durch den Uebungsunterricht lernt der Schüler das Lernen; er wird also durch ihn für den materialen Unterricht zubereitet. Die Lehrart kann entweder die vortragende oder die entwickelnde sein. Die Katechisirkunst hat ihre vollkommenste Anwendung in demjenigen Unterricht, wo Begriffe rein aus der Seele entwickelt werden, also in rein mathematischen, grammatischen und manchen religiösen und sittlichen Lehren; die anderen Gegenstände werden mehr oder weniger historisch mitgetheilt, und so giebt es da nur gemischte Katechisationen, wo mehr abgefragt, während bei jenen mehr erfragt wird. Katechisationen passen am meisten für das Alter, wo sich die Reflexion entwickelt, etwa vom 10.—14. Jahre; sie können mehr analytisch oder mehr synthetisch zu Werke gehen; doch läßt sich beides nie ganz trennen; die materialen Eigenschaften derselben sind Deutlichkeit, Bestimmtheit und Zweckmäßigkeit; die formalen, daß die Frage nicht eine rhetorische, nur selten eine dialektische (auf bloßes Ja und Nein abzweckende), auch nicht oft eine Disjunktion, sondern eine kategorische sei, die bald die Bestimmung des Subjekts, bald des Prädikats, wo möglich einen ganzen Satz, ja endlich eine ganze Periode zur Antwort erhalte. Die Lehrgegenstände umfassen 1) die Außenwelt und zwar a) geordnete Kenntniß der Naturgeschichte, b) Erd- und Himmelskunde, c) Naturlehre; 2) die Innenwelt d. i. a) Menschenkunde, b) Geschichte, c) philosophische Betrachtungen; 3) die Sprache, welche beide Welten vermittelt, a) die Muttersprache, b) Grammatik, c) klassisches Sprachstudium. Der Unterricht in der Mathematik erwächst aus der Formen- und Größenlehre und den Rechenübungen; er wird dann zur Geometrie und Arithmetik; er endigt mit einer Uebersicht sowohl der euklidischen, als der algebraischen Behandlung; die Methode ist: zuerst Geometrie als das Anschaulichere, hierauf Arithmetik, alsdann Verbindung von beiden. Der Unterricht in der Sprache hat 3 Stadien: das erste Stadium für das Auffassen, das zweite für Reflexion (das grammatische), das dritte für das Darstellen (das stilistische). Die Lesekunst geht nach folgendem Stufengange: 1) Ausscheiden des einzelnen Lautes aus dem ganzen Worte, 2) Bezeichnungen des Lautes mit

seinem Namen als Buchstabe, 3) Lautiren und Buchstabiren in der Zusammensetzung, 4) Uebung dieser Synthesis, anfangs taktmäßig, bis zur vollkommensten Fertigkeit. 5) Lesen mit Verstand und Ausdruck bis zum Declamiren. Das Schreiben wird methodisch erlernt durch 1) die allgemeinen Handgriffe in Linien 2c., 2) den Gebrauch der Feder, 3) das Nachmalen der Buchstaben, 3) Uebungen in den schönen Zügen. Die Methode der Geschichte ist: 1) Geschichten in vielen einzelnen Begebenheiten, 2) Völkergeschichte in einzelnen Ganzen, 3) die Weltgeschichte als Entwicklung der Menschheit. Der Geist in dem Geiste ist die Idee Gottes und also die Religion, das Höchste aller Bildung, auch als Lehrgegenstand, obgleich noch viel mehr zur Religion gehört, als der Unterricht: der Religionsunterricht soll die religiösen Begriffe entwickeln; aber weil er eine Erkenntniß Gottes im Geist und in der Wahrheit, welche zugleich Verehrung ist, bewirken soll, so muß er beständig das Gefühl erregen, zur Andacht stimmen und die Vernunft zur höchsten Idee erheben. — Die Probe des ächten Unterrichts ist nicht das, daß der Lehrling ein Examen gut besteht, was Gedächtnißact, Nachsprecherei und Wortwerk sein kann, sondern daß Lehrer und Schüler eins im Geiste geworden sind. Jedes Kind wächst in seiner eigenen Kraft und Gestalt; in einem Jeden ist die Menschheit eigen dargestellt, bestimmt, individualisirt. Die Aufgabe der Erziehung ist daher, daß das Allgemeine der Menschheit sich in der Natur der einzelnen Menschen auf's vollkommenste individualisire. Schwarz faßt bereits die erziehliche Gesammtthätigkeit als eine einheitliche auf und erblickt in dem Unterricht einen Hauptfaktor dieser Gesammtthätigkeit, weshalb bei ihm schon der Begriff des erziehenden Unterrichts deutlich hervortritt. Durch die Einheit und Abgerundetheit seines Gedankengebäudes unterscheidet er sich vortheilhaft von seinem Nachfolger, dem Eklektiker.

August Hermann Niemeyer. Derselbe ist geboren zu Halle 1754, später Professor der Theologie und Direktor der Franke'schen Stiftungen, dann Kanzler und Rektor perpetuus der Universität Halle, 1828 gestorben, stellt in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" nach dem Grundsatze „Prüfet alles und das Beste behaltet" die Hauptgedanken Pestalozzi's, Rochow's, Basedow's, der franke'schen und humanistischen Schule systematisch zusammen und geht zwischen abstrakter Spekulation und zerfließender Empirie mitten und zwar glücklich hindurch. Zur Ausbildung der im Menschen vorhandenen Anlagen und Kräfte planmäßig mitzuwirken: das ist, nach Niemeyer, die Sphäre der Erziehung. Der Zweck einer vernünftigen Erziehung kann kein anderer sein, als die Ausbildung des Menschlichen in dem Menschen,

welches in der Vernunftfähigkeit und in dem Vermögen, den Willen durch Freiheit zu bestimmen, gegeben ist. Die höchsten Grundsätze der Erziehung sind also: 1) Wecke und bilde jede dem Zögling als Menschen und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit; 2) bringe Einheit und Harmonie in ihre Ausbildung; 3) richte durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftwesen verträglich ist, die erweckte Kraft auf alles, was der Vernunft als des Menschen würdig erscheint; 4) die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft laß dein höchstes Ziel sein, weil auf ihr der sittliche Werth des Menschen beruht. — Die Erziehungslehre hat zuerst die intelletuelle Erziehung zu betrachten. Nicht blos durch Unterricht wird der Verstand gebildet; gehäufter Unterricht ist sogar in den frühesten Jahren das alleruntauglichste Mittel, das Erkenntnißvermögen der Kinder zu wecken. Die erste intellektuelle Erziehung besteht in Uebung der Sinne: Anschauung von Naturgegenständen und Spielgeräthe gehören deshalb zu den ersten Bildungsmitteln. Der Geist nimmt dann wahr, d. h. das dunkel Gefühlte geht in Vorstellungen über. Verbindet sich damit das Bestreben, sich dieser Vorstellungen bewußt zu werden, so entsteht die Seele alles Denkens, die Aufmerksamkeit, für welche als Uebungsmittel gelten: man fordere die Aufmerksamkeit nur für Objecte, die dem Alter und dem Grade der Ausbildung des Kindes gemäß sind; das Zeitmaß der von Kindern verlangten Aufmerksamkeit nehme mit den Jahren zu: je ungeübter ihre Seelenkräfte sind, desto mehr vermeide man, sie durch mancherlei Objecte zu gleicher Zeit zu beschäftigen; die Jugend ist um so aufmerksamer, je mehr die durch einen Gegenstand veranlaßte Thätigkeit ihrer Seele mit ihren übrigen Trieben und Neigungen zusammenhängt. Bei Cultur der Einbildungskraft beachte man: Uebung der Sinne, damit diese die äußeren Gegenstände schärfer auffassen und der Seele vollkommene Bilder zuführen; nicht zu früh strengere Uebungen des Verstandes, — beschäftige mehr mit anschaulichen Kenntnissen, als mit abstracten Begriffen; Bekanntmachen mit Werken der Dichtkunst; man entziehe den Kindern nicht alle Fabeln. Für die Gedächtnißcultur gelten als Regeln; man gewöhne Kinder sehr frühzeitig, etwas zu behalten und zu wiederholen; man übe sie eben sowohl die Wörter, wie die Sache zu behalten; man stelle alle Tage Gedächtnißübungen an. Die höhere Denkkraft — Verstand und Vernunft —, die sich in der Deutlichkeit der Begriffe, der Richtigkeit der Urtheile, der Bündigkeit der Schlüsse offenbart, ist das letzte Ziel aller intellectuellen Bildung. Gesetze zur Förderung des Zöglings in der Anwendung des Urtheilsvermögens sind: man lasse häufig über Dinge, welche im Gesichts-

kreise der Kinder liegen, Urtheile fällen; man gewöhne sie, von allen Dingen dieser Art Grund und Ursache anzugeben; man lasse den Grund des Irrthums die Kinder selbst auffinden; man gebe ihnen Gelegenheit, ihre Kenntnisse auf alle Fälle im Leben anzuwenden: man überlege mit ihnen recht oft gemeinschaftlich wie dieses und jenes anzufangen sei 2c. — Indem man die Urtheilskraft übt, übt man zugleich den Scharfsinn, der auch die kleinsten Aehnlichkeiten und Unähnlichkeiten zwischen den Vorstellungen zu bemerken fähig ist, und der, wenn die Einbildungskraft daran mehr Antheil als der Verstand hat, Witz genannt wird, dessen Cultur erfolgt: 1) durch mancherlei Aufgaben, sinnliche Gegenstände zusammenzustellen, ihre Aehnlichkeiten aufzufinden und genau zu bezeichnen; 2) durch Vorlagen verwickelter Fälle, durch Mittheilung feinerer Sprachbemerkungen, z. B. über wirkliche und scheinbare Synonymen; 3) durch Räthsel, Charaden, auch durch manche Spiele. Die höchste Denkkraft, die Vernunft, setzt beim Heranwachsen der Zöglinge immer mehr Urtheile zusammen, zieht aus ihnen Schlüsse, bildet sich selbst allgemeine Grundsätze; zur Ausbildung derselben trägt außer dem ganzen früheren Unterricht bei: immermehr Gewöhnung an allgemeine Urtheile und Schlüsse; sodann ein Umgang, der die Zöglinge mehr heraufzieht als sie beständig an ihre Jugend, an die Unreife ihres Verstandes erinnert. — Die Bildung des Gefühlsvermögens hat es zuerst mit den sinnlichen Gefühlen zu thun: man suche große Reizbarkeit und zu großes Wohlgefallen an dem sinnlich Angenehmen zu verhüten und junge Leute lieber dahin zu bringen, daß es ihnen einerlei ist, was sie essen 2c. Das sympathetische Gefühl wird am besten durch Liebe des Erziehers geweckt, deren Gewalt selbst die rohe Natur nicht auf immer widersteht. Mittel zur Cultur des moralischen Gefühls sind: gutes Beispiel; treffende Urtheile, welche in Gegenwart der Kinder über moralische Gegenstände, Gesinnungen, Handlungen gefällt werden; Benutzung wirklicher Situationen des Lebens und Aufforderung der Kinder, zu urtheilen, was im vorliegenden Fall Recht oder Unrecht sei; Wachhalten des Gewissens, indem man den Zögling, je nachdem er gehandelt hat, in dem Zustande innerer Zufriedenheit mit sich selbst, oder der Unzufriedenheit, Scham und Reue erhält, auch wohl diese Empfindungen noch zu verstärken pflegt. Das Gefühl wird um so schwächer, je thätiger der theoretische Verstand ist; eine zu frühe Anstrengung des Geistes kann das Gefühl tödten. Sobald sich das Gewissen regt, so beginne man auch die Bildung des religiösen Gefühles (— das gleichfalls zu den ursprünglichen Anlagen des Menschen

gehört —), lenke man das Gemüth von dem Sichtbaren auf das Unsichtbare, von der Liebe der Aeltern zu Gott hin, der die Liebe ist. Genährt wird das religiöse Gefühl nicht: durch zu frühes wortreiches Vorpredigen; durch mechanisches Auswendiglernen von Formeln und Gebeten; durch Zwang zu religiösen Beschäftigungen; durch Begünstigen eines frommen Geschwätzes und einer Heuchelei solcher Empfindungen, welche in diesen Jahren noch nicht natürlich sind; durch allzufrühes Einführen in religiöse Versammlungen; durch Betenlassen, wo keine rechte Sammlung und Andacht vorhanden ist. Zur Entwicklung des religiösen Gefühls lasse vor allen Dingen der Erzieher selbst die tiefste Ehrfurcht vor Gott blicken; rede er besonders dann von Gott, wenn des Kindes Seele durch Naturfreuden geweckt ist; bringe er dem Zöglinge das Bild des Erlösers nach seiner jedesmaligen Fassungskraft nahe. Die Bildung des Gefühls für das Schöne, die Geschmacksbildung, hat Gefühl für Ordnung und Harmonie, Widerwillen und Verachtung gegen das Schlechte, Unordentliche und Häßliche zu erwecken — durch die Umgebung, besonders durch die Reden und Handlungen der den Zögling umgebenden Personen. Die Bildung des Begehrungsvermögens, oder die moralische Erziehung basirt auf den Gedanken: 1) In allen Kindern wird man Anlagen zu guten Neigungen gewahr; einige zeichnen sich durch Liebe zum Guten aus. 2) Aber alle Kinder sind nicht nur verführbar, sondern sie haben auch mehr oder minder einen Hang zu dem, was in reifen Jahren „böse" genannt wird: einige scheinen eine natürliche Bösartigkeit zu haben. 3) Auf keinen Fall kann man von Kindern sagen, daß sie positiv gut oder positiv böse sind; wohl aber, daß die Keime zum Guten und zum Bösen in ihnen liegen. Die Erziehung nun wirkt auf die Sittlichkeit ihres Zöglings ein — negativ: durch Erhaltung des Frohsinns, Beschäftigung, Nährung des Gefühls der Freiheit, Vertrauen, Verminderung des Reizes zum Unrechtthun, gute Beispiele; — positiv: durch Gewöhnung, Vorschrift, Gesetz, Lohn und Strafe. Durch die Macht der Gewohnheit wird dem Sinn und Willen der Kinder eine Richtung gegeben, die nach und nach zum Charakter wird. Im Gehorsam offenbart sich die Herrschaft des Geistes über den Trieb: Kinder müssen schon früh erfahren, daß der Wille der Aeltern stärker ist, als der ihrige, und daß es kein Mittel giebt, sich ihm zu entziehen; wo das Gesetz nothwendig ist, wird es mit Ruhe und Sanftmuth ausgesprochen; ist es dann ausgesprochen, so beharre man mit Festigkeit darauf, bleibe man sich in seinen Forderungen gleich, gehe man mit den Jahren zu wohlmeinenden Zurechtweisungen über. Ohne positive

Belohnungen und Strafen kann die Regierung einer Kinderwelt eben so wenig bestehen, als die Regierung der Staaten. Die Grundsätze bei Anwendung derselben sind: 1) So lange noch andere dem Zwecke angemessene Mittel vorhanden sind, greife man weder zum Lohn noch zur Strafe. 2) Verzogene Kinder machen die Anwendung davon nöthiger, als andere. 3) Man beobachte das genaueste Verhältniß gegen Verdienst und Schuld: es werde nichts belohnt, was Geschenk der Natur 2c. ist; nichts bestraft, was unverschuldete Schwäche zur Quelle hat. 4) Man achte auf alle Wirkungen, welche Lohn und Strafe in dem Charakter hervorbringen. 5) Man erhöhe den Eindruck der Strafen sowohl, als der Belohnungen durch den Eindruck der Gesinnungen gegen den Zögling. Sobald im Zögling die Fähigkeit vorhanden ist, Gründe zu fassen, müssen solche jede Vorschrift begleiten und müssen alle Gesetze durch Motive unterstützt werden.

Der Unterricht hat einen doppelten Zweck: 1) Die Kräfte des Zöglings aufzuregen, zu stärken und zu richten, sei es nun zu einer bestimmten Geistesthätigkeit, sei es zu einem äußeren Thun und Handeln, um ihn dadurch fähig zu machen, einer fremden Hülfe immer weniger zu bedürfen. 2) Nächstdem ist sein Zweck, jenen Kräften einen Stoff zu liefern, an welchem sie sich üben und vervollkommnen können, und in dessen Besitz zu sein zugleich ein Bedürfniß ist, theils im allgemeinen für den Menschen, theils im besondern für gewisse Klassen und Berufsarten. Die Gesetze der Methodik, welche auf den eigenthümlichen Gesetzen der Menschennatur und dem durch sie vorgezeichneten Gange seiner Entwicklung beruhen, sind: Es sei feste Regel, nur das zu lehren, was den Fähigkeiten und dem Alter des Zöglings angemessen ist: so lange also Kinder noch in den Jahren der Sinnlichkeit sind, dürfen nur Beschäftigungen gewählt werden, welche sich ihrem äußeren und inneren Sinn darstellen und anschaulich machen lassen. In jedem Alter sollen die Seelenkräfte vorzüglich in Thätigkeit gesetzt werden, für welche es sich am meisten eignet; eine andere Methode fordert das frühere, eine andere das mittlere und reifere Alter. Jeder Unterricht schreite vom Leichten zum Schweren, von den Grundkenntnissen zu den höheren Kenntnissen. Uebe die Kräfte planmäßig, daß Eins aus dem Andern hervorgeht. Halte Maß im Unterricht: lehre so wenig als möglich für's künftige Vergessen. Der Unterricht soll gründlich sein — kein unsicheres und oberflächliches Wissen. Erleichtere so viel als möglich der Jugend das Lernen — fordere also nichts, was noch über die Kräfte des Lehrlings ist. Der Unterricht sei interessant: er wird es durch Selbstthätigkeit der Zöglinge, durch Anregung ihres Nachdenkens, durch Lebhaftigkeit des

Vortrags, durch Wetteifer. Verbinde beim Unterricht wo möglich mehrere Zwecke mit einander, beschäftige z. B. beim Lesen zugleich den Verstand. Die Form des Unterrichts ist eigentlich so mannigfaltig, als die Veranlassungen und die Bedürfnisse der Zöglinge sind; doch giebt es zwei Hauptformen der Lehrart: die dialogische oder katechetische, die den Bedürfnissen der früheren Jahre angemessen ist, und die akroamatische, die mehr für Erwachsene von gebildetem Verstande gehört. In der katechetischen Lehrart sind bei den Fragen die Hauptgesetze: Jede Frage sei deutlich, einfach und bestimmt, kurz, so aufregend, daß irgend eine Seelenkraft wirklich thätig sein muß, um sie zu beantworten. Bei den Antworten sind die Fälle verschieden: erfolgt gar keine Antwort, so muß man die Frage abändern; — erfolgt die richtige Antwort, so wird ohne Säumen weiter gegangen; — erfolgt eine Antwort, die der Berichtigung bedarf, so muß man besser fragen, falls der Grund der falschen Antwort in der Frage liegt, oder man hat weiter zu fragen, um den Schüler auf den rechten Weg zu bringen, falls die falsche Antwort ihren Grund im falschen Denken, in Zerstreutheit 2c. des Schülers hatte. Bei der akroamatischen Lehrart gilt: der Vortrag darf nie zu lange dauern; er sei deutlich und geordnet; er sei häufig mit Wiederholung verbunden. Beide Lehrarten unterstütze die Lebhaftigkeit des Lehrers. — Auf solchem Wege wird die Vernunft des Menschen ausgebildet. Der vernünftige Mensch wird aber unfehlbar auch der beste Staatsbürger sein und die meiste gesellschaftliche Brauchbarkeit haben. —

8.

Sailer und Overberg.

Auf dem Gebiete des Katholicismus begegnen wir zwei hervorragenden Pädagogen, die eine ähnliche Stellung einnehmen, wie Schwarz und Niemeyer. Der eine (Sailer) ist Systematiker, der andere (Overberg) Eklektiker. Letzterer steht außerdem mit den protestantischen Schulmännern, welche sich die praktische Anwendung und Verwirklichung der pädagogischen Principien vorzüglich angelegen sein ließen, in einer Linie.

Johann Michael Sailer wurde 1751 zu Aresing bei Schrobenhausen geboren, trat 1770 als Novize zu Landsberg in die „Gesellschaft

Jesu" ein, studirte dann 4 Jahre lang in Ingolstadt Theologie, Physik, Mathematik und Philosophie, wurde 1780 zum zweiten Professor der dogmatischen Theologie nach Ingolstadt berufen und bekleidete dann einen Lehrstuhl an der bischöflichen Universität Dillingen. Angeklagt, protestantische Religionsschriften zur Lectüre empfohlen zu haben und mit Geheimbündlern in Verbindung zu stehen wurde er seines Amtes entsetzt. Nach 5jähriger Amtslosigkeit bekleidete er zum zweiten Male einen Lehrstuhl in Ingolstadt. Er starb 1832 als Bischof zu Regensburg. — Unter seinen Schriften, die den tiefen Denker, den eben so religiös gesinnten, wie humanen Mann, den echten, allen Extremen abgeneigten Pädagogen verrathen, ist folgende die merkwürdigste: „Ueber Erziehung für Erzieher, oder Pädagogik." Der erste Theil des ersten Bandes stellt die Principien jeder vernünftigen und christlichen Erziehung auf; der zweite Theil bezieht die im ersten aufgestellten allgemeinen und unveränderlichen Grundsätze auf die physische und psychologische und in letzterer Hinsicht auf die intellectuelle, moralische und religiöse Entwicklung und Bildung des Menschen. Der erste Theil des zweiten Bandes handelt von den Hauptorganen der Verwirklichung der ewigen Idee menschheitlicher Entwicklung und Erziehung im Leben der Menschheit, und es wird darin auf die Erziehung in den Familien, in Privatinstituten, in öffentlichen Schulen und in der Schule des Lebens Rücksicht genommen. Der zweite Theil redet von der Verwirklichung der ewigen Ideen der Menschenerziehung in Bezug auf die Geschlechts-, Standes- und Berufsunterschiede, auch von der Bildung des Regenten. Das Ganze schließt mit einem Hinblicke auf die Nationalbildung und den herrschenden Zeitgeist. Eine specielle Unterrichtslehre giebt Sailer nicht; doch schildert er den Geist, der den Unterricht durchdringen muß, wenn derselbe erziehend wirken soll. Es tritt also die Idee des erziehenden Unterrichts bei ihm wie bei Schwarz hervor. Er adoptirt Rousseau's Eintheilung der Erziehung in die Erziehung im weiteren und engeren Sinne, in jene, welche dem Menschen die Natur und in jene, welche dem Menschen der Mensch, welche also der Mensch sich selbst giebt. Erziehung im engeren Sinne ist ihm jene Entwicklung und Fortbildung der menschlichen Kräfte, die a) sich die Natur nicht selber geben kann, die deshalb eine zweite Hand mit Absicht unternimmt, die b) sowohl den Anlagen als der Bestimmung der Menschennatur angepaßt ist, die c) i[illegible]end ein Menschenindividuum in den Stand setzt, sein Selbstführer durch das Leben zu werden, und die so lange anhält, bis er sein Selbstführer werden kann. — In der **Menschheit** zeigen sich zwei Sphären, die des animalischen und

geistigen Lebens. Das animalische Leben ist ein fortwährender Kampf mit der Außenwelt, die ihm mit Ertödtung und Schwäche droht. Die geistige Sphäre theilt sich in die der Erkenntniß, die der Sittlichkeit und die der Religion. Diese drei Sphären verhalten sich, wie das Wahre, das Gute, das Heilige. Bei normaler Entfaltung blüht auf das Gefühl des Wohlseins und macht sich geltend in der animalischen Sphäre als sinnliche Lust, in der Erkenntnißsphäre als Gewissensfriede, in der Religionssphäre als Gottseligkeit. Als Hauptzweck aller Erziehung erscheint ihm das Nachbilden des Göttlichen im Menschen zur Verherrlichung des Urbildes. Der Mensch als animalisches Wesen muß disciplinirt, cultivirt und civilisirt werden, wenn das Individuum kein wildes Thier werden soll; als eigentlich menschliches Wesen muß er moralisirt und als Wesen, in dem auch ein Keim des Göttlichen zu finden ist, divinisirt werden. Der Mensch soll nicht ausschließlich eins oder das andere sein: nicht blos Thier, blos Verstandswesen, blos Wesen der Moral, blos ein Repräsentant des Göttlichen im Menschen, auch nicht blos Künstler (hier bricht der zweite Factor der menschlichen Bildung urplötzlich herein, mit dem er nichts Besonderes anzufangen weiß). Er soll die geistige Sphäre nicht zertrümmern, um dem animalischen Triebe freien Spielraum zu gestatten, aber eben so wenig die animalische Sphäre vernichten, um in der geistigen allein leben zu können, sondern nur die erstere der letzteren unterordnen. — Der Mensch ist nicht blos Repräsentant der menschlichen Elemente, sondern auch ein Individuum. Als solches zeigt sich in ihm nach irgend einer Seite etwas Ueberwiegendes. „Dies Ueberwiegende ist entweder die Potenz zur dienenden Gelehrsamkeit, oder zur gebietenden Wissenschaft (im Fache des Erkennens); entweder die Potenz zur freischaffenden, oder zur dienenden Kunst (im Gebiete des Könnens); entweder die Potenz zu subalternen Stellen, oder die Potenz zu Oberstellen (im Reiche des Thuns)". (Goethe würde kürzer gesagt haben: Der Mensch ist seiner Individualität nach entweder zum Hammer oder zum Amboß bestimmt, sei es auf dem Gebiete des Erkennens oder dem des Könnens). — Die **Kindheit** theilt Sailer gleich Schwarz in 3 Perioden: in die Zeit von der Geburt bis zum erwachenden Selbstbewußtsein (infantia), in die Zeit vom Anfang des Selbstbewußtseins bis zur bestimmten Selbstthätigkeit (pueritia) und in die Zeit vom Anfange der Selbstthätigkeit bis zur Reife des Wachsthums und des Entschlusses (adolescentia). Diese Periodeneintheilung ist in der Pädagogik eine bleibende geworden, weil sie eine naturgemäße ist. Sailer

charakterisirt jede der Perioden und entwickelt dabei viel Tüchtiges und Lehrreiches. — **Die Entwicklung der Kindheit** geschieht nach bestimmten, unabänderlichen Gesetzen. Das Hauptgesetz aller Entwicklung heißt: Entwickelt kann nur werden, was in der gegebenen Potenz liegt. Hieraus erhellet, warum die Erziehung bei manchem Kinde so schwer hält. „Die Abstammung des Baumes von einem kranken vergifteten Baume ist daran Schuld." Als Gesetz erscheint, daß die sinnliche Potenz zuerst entwickelt werden muß. Als Gesetz für die Entwicklung der intellectuellen Potenz: Die anschauende Erkenntniß soll von der symbolischen (?) nicht getrennt werden. Der Pestalozzi'sche Gang von der Anschauung zum Begriff (der Sailer übrigens nicht völlig deutlich geworden zu sein scheint) muß eingehalten werden. Die Ueberbürdung des Gedächtnisses bringt eben so großen Schaden, wie die Nichtübung desselben. (Die Schöpfer und Vertreter der preußischen Regulative konnten die Verurtheilung ihres Gedächtnißwerkes schon bei dem Katholiken Sailer finden.) Gesetz für die Entwicklung der moralischen Potenz: Man soll dem Unsittlichen vorbauen, ehe es sich als unsittlich offenbaren kann, und zu dem Behufe ganz früh die nöthige Aufmerksamkeit auf die moralische Entwicklung richten. Der Mangel dieser Aufmerksamkeit ist die „Erbsünde aller Erziehung." Gesetz für die Entwicklung der religiösen Potenz: Dem Kinde soll Religion als Gefühl durch Ausdruck und Eindruck religiöser Gesinnungen beigebracht werden, sobald es einen Funken des erwachenden Vernunftgefühls (?) verrathen haben wird. Dem Kinde soll Religion als Begriff der Lehre beigebracht, und das Gefühl der Religion soll mit höchster Treue gehütet, erweitert und gestärkt werden. In den reiferen Jahren soll Religion als ein Wissen, als Idee in die Seele des Zöglings gelegt und das Gefühl mit derselben gestärkt werden. Also erst Religion als Gefühl, dann Religion als Gefühl und Begriff und endlich Religion als Gefühl, Begriff und Idee. (Also kein Auswendiglernen unverdauter und unzuverdauender religiöser und confessioneller Begriffe und Ideen von Anfang an, erst Religion und dann Confession!) Unter der Führung der Kindheit bis zur entwickelten Menschheit versteht Sailer die Summe aller Einflüsse, wodurch ein reifer Mensch einen unreifen zur Reifheit bringen kann und soll. Diese Einflüsse sind: 1) negativ, indem der Erzieher blos nichts verdirbt an der sich selber entwickelnden Natur; 2) positiv, indem der Führer der sich entwickelnden Natur beisteht durch Wartung und Unterweisung; 3) limitativ (einschränkend), indem der Führer die jungen Triebe beschränkt, daß sie nicht ausarten. Endlich redet Sailer noch von

der Führung der Kindheit bis zur eintretenden Selbstführung, bis es im Stande sein wird, „das Göttliche unter den Menschen aus eigener Selbstbestimmung, wie im Bilde darzustellen." Im 2. Theile des ersten Bandes folgt nach dieser Behandlung der Erziehungswissenschaft die Erziehungskunst. Sailer will eine besondere Pflege der körperlichen Entwicklung. Er warnt vor der zu frühen Reizung des Geschlechtstriebes, dann vor der „Kopfpresse", d. i. der zu frühen und übertriebenen Inanspruchnahme der Intelligenz, giebt Anleitung, wie die moralische Erziehung, „dieser Offensiv- und Defensiv-Krieg wider alles Böse und für alles Gute" praktisch anzugreifen sei, ist endlich der Meinung, daß keine Tugend ohne Gottesverehrung vorhanden sei, daß in der Erziehung „der metaphysische Gott" nichts nütze, sondern nur der Gott, welcher in Christo menschliche Gestalt gewonnen habe. Als conditio sine qua non für den Erfolg aller Erziehung erscheint ihm die eigene Erziehung des Erziehers, weshalb er ihm zuruft: „Sei selbst Mensch, um Menschen zu erziehen."

Der Eklektiker und Praktiker Bernard Heinrich Overberg wurde 1754 im Osnabrückischen geboren, kam 1770 nach Rheine in's sogenannte Dionysianum, studirte 1774 in Münster, wurde dann Kaplan in einem Dorfe, wo er die ersten Unterrichtsversuche machte und den Religionsunterricht aus der Sphäre des bloßen Auswendiglernens in die der Gemüths- und Herzensbildung zu erheben suchte. Später ward er zum Lehrer der neuerrichteten Normalschule in Münster, dann zum Regens des bischöflichen Seminars berufen. Später (1816) wird er preußischer Consistorialrath und stirbt als solcher 1826. Seine Hauptschrift heißt: „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterrichte im Fürstenthume Münster." Kellner: „Overberg ist in dieser Schrift nicht eigentlich als Bahnbrecher oder Reformer aufgetreten, er hat nicht nach neuen Methoden gehascht, wohl aber alles vorhandene Gute mit Bienenfleiß geprüft und an jenem Maßstabe gemessen, welchen ihm sein aufrichtig kirchlicher Glaube an die Hand gab." Der Inhalt der Anweisung läßt sich auf folgende Hauptmomente zurückführen: 1) Nothwendigkeit und Wichtigkeit des Lehramts; 2) welche Forderung das Amt an den Lehrer in leiblicher, moralischer und intellectueller Hinsicht stellt; 3) auf welche zweckmäßige Weise der Lehrer Kenntnisse und Fertigkeiten den Kindern beibringen und aus ihnen Begriffe entwickeln könne; 4) Was der Lehrer zu thun habe, um die Sitten und den Willen der Kinder zu bilden (Methode, Disciplin); 5) Pflichten des Lehrers nach der Schule; 6) Abhandlungen über Belohnung und Strafe. Besonders zeichnete sich Overberg aus durch praktische Tüchtigkeit und

durch seinen Einfluß auf die Lehrerbildung. Auch die Bildung der Lehrerinnen machte er sich zur Aufgabe. Vorzüglich reformirend wirkte er ein auf den Religionsunterricht. „Die Liebe zur Religion — das war seine Ansicht — muß in den Menschen selbst Leidenschaft werden, wenn sie seinen übrigen Leidenschaften das Gleichgewicht halten soll." Er will, daß der Schüler nie etwas auswendig lernen soll, was er gar nicht, oder nur dem Worte nach versteht. Darum ist ihm das Katechismuslernen zuwider. „Man treibt — sagt er — diese Uebungen in manchen Schulen auf eine Art, die sehr schädlich ist. Die Kinder sitzen mit dem Buche in der Hand, plappern und quälen sich den Katechismus, den sie nicht verstehen, in's Gedächtniß hinein und schnattern die gelernten Fragen und Antworten her. Das Auswendiglernen des nichtverstandenen Katechismus ist den Kindern 1) eine große Plagerei. Etwas, das man nicht einmal versteht, auswendig lernen, ist ungeheure Arbeit; 2) eine unnütze Plagerei; 3) eine schädliche Plagerei: denn es macht ihnen a) die christliche Lehre selbst verhaßt; b) es macht die Kinder einbilderisch, weil sie glauben, sie wüßten vieles; c) es bestärkt sie in dem Irrthume, daß etwas mit Worten hersagen können und etwas verstehen einerlei sei; d) es erstickt die Begierde, gründlich etwas zu lernen und entwöhnt den Verstand vom Nachdenken; e) es ist eine von den vornehmsten Ursachen der kläglichen Unwissenheit in Glaubenssachen bei dem gemeinen Manne und gewiß nicht selten auch bei den Vornehmen." Overberg war ein großer Freund und Meister der Katechetik. — In mehrfacher Beziehung ist er als Ergänzung Sailers anzusehen. Dieser erfaßte das Volksschulwesen von allgemeinen Gesichtspunkten aus, jener stieg in's Einzelne hinab. Dieser theoretisirte, jener prakticirte; dieser wandte sich an die Gebildeten, namentlich an die Geistlichen; jener faßte hauptsächlich die praktische Bildung des Volksschullehrers in's Auge. Uebrigens wird Overberg in geistiger und wissenschaftlicher Beziehung von Sailer weit überragt.

9.

Stephani und Dinter.

Stephani und Dinter sind zwei Männer, die durch Wort und That in Ausführung zu bringen suchten, was von Rousseau bis Pestalozzi gefordert ward: — beide mit Begeisterung für die Lehrerwelt

und darum weithin von ihren Mittelpunkten, in denen sie standen, jener von Baiern, dieser von Sachsen und Ostpreußen aus wirkend, — beide von rationalistischen Principien geleitet, und darum beide wesentliche Mitveranlasser, daß die Verstandesbildung das Uebergewicht erlangte.

Heinrich Stephani war 1761 zu Gemünd im Bischofthume Würzburg geboren, wurde auf der Universität Erlangen von Sailer, Rosenmüller, Hufnagel 2c. in die Theologie eingeführt; trat als Hauslehrer mit Abt Resewitz, mit Gurlitt, Lorenz und Rothmann in freundschaftliche Verbindung; studirte in Jena, wohin er seine Zöglinge begleitete die kantische Philosophie; arbeitete als Consistorialrath zu Castel bei Mainz seinen „Grundriß der Staatserziehungswissenschaft" (1797) aus, den der Staatsminister von Massow zur Grundlage der Verbesserung des preußischen Schulwesens wählte, und bearbeitete dann 1806 diesen Grundriß als „System der öffentlichen Erziehung"; legte nachher in der Grafschaft Castel eine Schule an, wo die Zöglinge bis zur Universität und andern höheren Berufsarten vorgebildet wurden, während er in den Freistunden über Vervollkommnung des Lese=, Schreib= und Rechenunterrichtes nach dem Grundsatze, jeden Lehrstoff als Gegenstand zu behandeln, woran die Kraft des Schülers sich selbstthätig entwickeln müsse, nachsann, und erwarb sich als Schulrath in Baiern durch die Organisation der Gelehrtenschulen Augsburgs, durch Verbesserung der Lehrzimmer, der Methoden und der Lehrergehalte in den Volksschulen große Verdienste. Endlich mußte er, ein Opfer der jesuitischen Politik, aus seinem Amte treten. Er starb 1851 — ein hochbetagter Pädagoge, mit gerechtem Selbstgefühl, aber auch mit dem demüthigen Bekenntniß: „So vieles und mancherlei Gutes ich auch für Verbesserung der Menschenbildung neben meinen vielen und höchst verdienstlichen Mitmeistern gewirkt zu haben mir bewußt bin, so bin ich doch nur ein schwaches Werkzeug in der Hand dessen gewesen, von dem im Grunde allein alles Gute gewirkt wird. Viele Andere an meiner Stelle würden sich von der Vorsehung zu noch brauchbareren Werkzeugen haben ausbilden lassen und des Guten viel mehr, als ich, gewirkt haben."

Dem Blicke Stephani's entging weder das Erziehungswesen auf den Universitäten, noch das in den Volksschulen. In Rücksicht auf die Universitäten war er ein entschiedener Gegner der Duelle, die er für eine „Schande unseres Zeitalters" erklärte, — eine Ansicht, dergemäß er in Jena so erfolgreich wirkte, daß, während sonst jährlich 300 Duelle vorkamen, in Folge des errichteten Ehrengerichtes in gleichem Zeitraume kein einziges stattfand. In Hinsicht auf die Volksschule wurde er der Vater eines ächt methodischen Leseunterrichtes, von

der Ueberzeugung geleitet, „daß so lange an keine bedeutende Verbesserung der Volksschule zu denken sei, ehe man nicht den Leseunterricht, der die meiste Zeit in den Schulen verschlingt, auf seine einfachen Prinzipien zurückgeführt haben würde. 1802 erschien seine „Fiebel, oder Elementarbuch zum Lesenlernen" und 1804 sein kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren." Stephani suchte die Laute, deren Stellvertreter die Buchstaben sind, in ihrer reinen, einfachen Bildung auf. Er lehrte dabei alle Consonanten ohne Zusatz eines Vocals blos durch Hülfe der dazu nöthigen Organe völlig rein und dem Ohre hörbar hervorbringen, und verlangte nun, daß sie auch die lesenlernenden Kinder also erzeugen sollten. Er nannte diese seine Methode die Elementarmethode, nach der die Kinder erstlich die wirklichen Laute nicht nur von den Vocalen, sondern auch von den bis jetzt sehr inconsequent für stumm gehaltenen Consonanten, ohne dabei einen Vocal zu Hülfe zu nehmen, blos durch richtigen Gebrauch der Sprachorgane auf's fertigste aussprechen. Diese Methode Stephani's unterscheidet also Laut, Buchstabe und Buchstabennamen genau, und führt dann in 7 Stufen erst zum langsamen, elementarisch richtigen und dann zum geschwinden Lesen. Auf der ersten Stufe lernt das Kind alle Sprachlaute und deren Zeichen kennen, und jeden Laut rein angeben; — auf der zweiten werden zwei Laute verschiedener Art, nämlich ein Mitlaut und ein Grundlaut verbunden, indem bald jener, bald dieser voransteht; — auf der dritten lesen die Schüler solche Wörtchen, die vor und hinter dem Grundlaut einen Mitlaut haben und zwar einsilbige und mehrsilbige; — auf der vierten wird das Kind im Lesen von Wörtern a) mit unächten Buchstaben, als y (i), c (k), c (z), qu (kw), x (ks), ph (f), b) mit Dehnungszeichen, als aa, ah, ee, eh, ie 2c., c) mit Schärfungszeichen, als pp, mm, tt, ck 2c. und d) mit Silben, die zwei Mitlaute enthalten, wie Blasen, Amt, blind, geübt; — auf der fünften lernt das Kind Silben und Wörter mit gehäuften Mitlauten lesen; — auf der sechsten lernen die Schüler die Wörter in Silben abtheilen; auch werden sie in den Lese- und Unterscheidungszeichen unterrichtet; — auf der siebenten findet das Lesen ganzer Sätze und Lesestücke statt. — Und wie Stephani in die Universitäten und in die Volksschule eingriff; so suchte er auch die Gymnasien umzugestalten. In seiner 1829 erschienenen Schrift „Ueber Gymnasien, ihre Bestimmung und zweckmäßige Einrichtung" definirt er die Gymnasien als diejenigen Anstalten, in welchen blos die allgemeine Menschenbildung, wozu in den unteren Schulen nur die Elemente gelegt werden, bis zu dem möglichst höchsten Grade bei allen den

Jünglingen gesteigert wird, deren Umstände und Beruf es nicht nur erlaubt, hierauf eine längere Reihe von Jahren zu verwenden, sondern denen es zum Theil selbst noch zu einer besonderen Pflicht gemacht werden muß. Sodann stellt er zur Neugestaltung der Gymnasien folgende Sätze auf: 1) Es ist Anmaßlichkeit und Einseitigkeit wenn der altpedantische Theil unserer Philologen meint, daß die höhere Menschenbildung, öfters mit dem Namen Humanität bezeichnet, nur durch das Studium der römischen und griechischen Sprache und Schriftsteller zu bewerkstelligen sei; wobei sie folglich offenbar philologische Bildung mit Humanitätsbildung für gleichbedeutend halten. Unter Humanität kann man nichts anderes denken, als die möglichstgrößte harmonische Befähigung unserer gesammten Geisteskraft. 2) Nicht zum Denken, zum Handeln ist der Mensch auf dieser Welt vorhanden. Aller Lehrstoff ist demnach verwerflich, dessen Nothwendigkeit zur Ausbildung des menschlichen Willens nicht nachgewiesen werden kann. 3) Die Waffe muß jeder Mann gebrauchen lernen, um sich im Nothfall allein, und auch im Verein mit der übrigen Staatsbürgerschaft, Familie, Vaterland und die Menschheit zu beschützen. Jeder, der hierin vernachlässigt worden ist, ist für einen nicht gehörig ausgebildeten Menschen zu halten. 4) Die Sprache ist das Organ des Geistes, dessen er nothwendig bedarf, um sein eigenes Reich von Wahrnehmungen sowohl aus dem Gebiete der sinnlichen, als der übersinnlichen Welt in seinem Kopfe zu ordnen. Soll sie dem Menschen ein solches Mittel werden, so muß er vor allen Dingen zum klaren Bewußtsein des Thuns unseres Geistes bei Erschaffung der Sprache selbst gebracht werden: die Sprachbaulehre hat ihn zu dieser Besonnenheit seines Thuns beim Sprechen zu führen. Es muß jedoch jedem schon der materielle Umfang einer Sprache geläufig geworden sein, wenn er dieses blos Formelle an derselben klar auffassen will. Es war daher ein fast unverzeihlicher Mißgriff unserer Jugendbildner, daß sie dies letztere an einer fremden und nicht an der schon bekannten Muttersprache zu bewirken suchten. 5) Die Sprache ist zugleich das Mittel, um sich der Schätze zu bemächtigen, welche in der Schriftsprache für die ganze Menschheit niedergelegt worden sind. Es ist unverzeihlich, und die Nachwelt wird uns deshalb noch vor ihr Gericht fordern, daß wir bei der höheren Ausbildung unserer Nationaljugend, die eigenen Klassiker verschmähend, zuerst nach fremden langen. Nur worin unsere eigenen Schriftsteller unzureichend zu dieser klassischen Bildung gefunden werden sollten, sind fremde zur Ergänzung herbeizuholen.

Das Princip der Erziehungskunst heißt nach Stephani: Behandle deinen Zögling als ein freies Wesen, welches seinen Willen stets nach den Vorschriften der Vernunft selbstthätig so gebrauchen lernen soll, wie es seine höchste Bestimmung erfordert. Denn den Menschen erziehen heißt nichts anderes, als ihn in eine Lage setzen, worin er zu der für seine Bestimmung nöthigen Ausbildung seiner Kräfte gelangen kann. Die Erziehung hat alles geleistet, was sie zur Vervollkommnung des Menschen an sich, oder zur unmittelbaren Ausbildung seiner Kräfte für den Zweck seines Daseins beitragen konnte und sollte, wenn sie ihm eine Lage bereitet hat, in welcher er sich dahin vervollkommnen kann, daß er 1) in Ansehung seines Körpers zur gehörigen Ausbildung seines Organismus gelangte, sich an ein durchaus diätetisches Betragen gewöhnte, seinem Körper die natürliche Gewandtheit und Schönheit verschaffte; 2) in Ansehung auf sein Herz sich von dem thierischen Lebensgenusse losriß, und zu dem höheren, geistigen durch Weckung und Stärkung seines Sinnes für das Reich der Schönheit, der Wahrheit und der Sittlichkeit erhob; 3) in Ansehung seines Verstandes dahin gelangte, sich eine große Fertigkeit im Denken und die nöthige Kenntniß von seiner eigenen Natur und der ihn umgebenden Welt zu erwerben; 4) in Ansehung seines Willens sich dahin bildete, daß er solchen nach dem Sittengesetze und den Regeln der Klugheit zu leiten im Stande ist. Um die bürgerliche Erziehung aber steht es in demjenigen Staate wohl, wo: 1) jeder Mensch zu einem gerechten, liebevollen, humanen und dabei klugen Sinn gebildet wird; 2) wo häuslicher Sinn allgemein geweckt wird, und jedermann den nöthigen Unterricht empfängt, um einem Hauswesen mit Segen vorstehen zu können; 3) wo jedes Weib den häuslichen Geschäften gut vorstehet, dem Manne eine verständige und gefällige Freundin sein kann, und ihre Kinder gut zu erziehen weiß; 4) wo jeder Mann das Wohl seines Vaterlandes zu befördern und zu vertheidigen nicht nur versteht, sondern auch dieses zu thun für seine größte Ehre hält; 5) wo jeder das Glück in einer bürgerlichen Ordnung zu leben, von Herzen zu schätzen weiß, die Gesetze und Einrichtungen seines Vaterlandes kennt, und mit der Sprache desselben sich vertraut gemacht hat; 6) wo jeder Stand sich durch die ihm eigenen Geschicklichkeiten auszeichnet, und besonders die Staatsdienerschaft sich würdig gebildet hat, einer Nation in allen Theilen des Staatshaushaltes wohl vorzustehen. — Daß dieses Ziel durch die Erziehung erreicht werde, — dafür hat der Staat Sorge zu tragen. Das aber wird und kann nur geschehen, wenn die „gesammte öffentliche Erziehung als ein

höchst wichtiger Zweig der Staatsverwaltung zu einem eigenen, durch zweckmäßige, über den ganzen Staat sich erstreckende Organisationen etablirten Departement erhoben ist." „Bessere Zeiten sind nicht anders möglich, als wenn die Menschen selbst gebessert werden. Was hilft es im Grunde, viel zur Verbesserung des äußeren physischen und politischen Zustandes beigetragen zu haben, wenn der innere Zustand des Menschen so beschaffen ist, daß er den Reichthum an Mitteln nicht richtig zu schätzen weiß, und ihn blos zur Befriedigung unglücklicher Leidenschaften verwendet? Daher sollten alle weisen Regierungen und wahren Menschenfreunde sich vereinigen, um den Zweig der Staatsverwaltung, welcher für diesen innern Zustand des Menschen zu sorgen hat, nämlich die öffentliche Erziehung, zu gehöriger Vollkommenheit zu bringen. Nur wenige wissen bis jetzt, welchen Platz die öffentliche Erziehung in der Reihe der Anstalten einnimmt, die sämmtlich zur Erwirkung des Staatszweckes beizutragen haben." „Die öffentliche Erziehung ist der Inbegriff von Staatsanstalten, welche zur Absicht haben, allen Mitgliedern der Staatsbürgerschaft die zu ihrer Bestimmung nöthige Ausbildung ihrer Kräfte zu verschaffen." „Je schlechter das Staatsorgan der öffentlichen Erziehung ist, desto schlechtere Beamten wird der Staat erhalten." „Die Hauptobliegenheit der Staatsoberen ist daher, die öffentliche Erziehung zu einem allumfassenden Ganzen zu erheben und dadurch die gesammte Bürgerschaft dem vornehmsten Ziele menschlicher Bestimmung, der Sittlichkeit, immer näher zu bringen." „Der Staat ist berechtigt und verpflichtet, öffentliche Erziehungsanstalten d. i. solche deren Gebrauchsrecht allen Bürgern zusteht, anzulegen, und diese Erziehungsanstalten unter beständiger Aufsicht zu haben." „Die Hauptbedingung also, unter welcher sich eine glückliche Verbesserung der Erziehung allein denken läßt, ist, daß das gesammte öffentliche Erziehungswesen zu einem eigenen, selbständigen Zweig des Staatshaushaltes erhoben und solches, wie die übrigen Zweige desselben, eine zweckmäßige, sich durch den ganzen Staat verbreitende Organisation erhalte." „Die Aufsicht und Leitung des Ganzen sowohl als der Hauptheile der öffentlichen Erziehung erfordert Männer, welche in diesem Fache durchaus zu Hause sind. Wer will denn den Werth der in allen Abtheilungen angestellten Lehrer gehörig würdigen, als derjenige, der Staatspädagogik zu seinem Hauptstudium gemacht hat? Oder wer anders, als eben dieser, kann es sich anmaßen, über die Auswahl des Lehrstoffs, die Güte der Methode, die befolgten Erziehungsgrundsätze und Organisation der einzelnen

Erziehungsanstalten ein meisterhaftes Urtheil zu fällen? Wer anders als der gründlich gelehrte Staatspädagoge kann zu einer hellen Uebersicht des gesammten Bedürfnisses der Nationalbildung gelangen, und seine vollste Aufmerksamkeit und Lieblingsthätigkeit auf das große Werk richten, das durch ihn ausgeführt werden soll? Wie will man denn anders dafür sorgen, als daß man für Bearbeitung dieses wichtigen Staatsfaches eine eigene Klasse von Staatsdienern anstellt, und es ihnen zur Pflicht macht, einzig diesem großen Geschäfte vorzustehen? Man muß aufhören, die öffentliche Erziehung einem anderen Zweige des Staatshaushaltes als Nebensache mit anzuhängen." „Wir können es nicht billigen, daß das Erziehungswesen dem Justiz- oder Kammerwesen als Nebensache beigegeben werde; wir können es aber eben so wenig billigen, wenn solches den Consistorien oder Kirchenkollegien zugeordnet wird. Zwar findet hier allerdings Verwandtschaft statt, weil nach unsrem System Kirchen nichts weiteres als einen Theil der öffentlichen Bildungsanstalten ausmachen. Allein es stimmt schon mit den Grundregeln der Staatsorganisation nicht überein, wenn man einen Theil der Geschäftsgegenstände zur Hauptsache macht, und ihn dadurch ungebührlich über die andern erhebt. Hierzu kommt, daß unsere Kirchencollegien selbst noch einer zweckmäßigen Reformation bedürfen, um die Reste geistiger Rechtspflege abzuschaffen und sie ihrem reinen Zwecke — der Sorge für sittlichreligiöse Cultur — wiederzugeben. Endlich finden wir auch hier den Mißbrauch, daß diese Collegien mit solchen Männern besetzt werden, von denen man nur verlangt, daß sie zum Theil gute Juristen und zum Theil gelehrte Theologen seien. Selten findet man, daß einer darum auch dasjenige in sich vereinigt, was zu einem Erziehungsgelehrten gehört."

Wie Stephani der erste war, der die Lautirmethode wissenschaftlich begründete und dadurch die allgemeine Einführung in den Schulen bewirkte, so war er auch der erste, der die Schule als Institut des Staates mit den Waffen der Wissenschaft vertheidigte. Dadurch, daß er eine Organisation des öffentlichen Unterrichts gab, in der die Elementarschulen die ersten Elemente der Menschen- und Bürgererziehung überhaupt vermitteln, worauf sich dann Gewerbsschulen und staatsbeamtliche oder Gelehrtenschulen bauen, und daß er diese Schulen aus den Händen der Geistlichkeit nehmen und unter eigene Erziehungscollegien stellen will, von denen er nicht gemeine Kenntniß in der Philosophie, eine encyklopädische Kenntniß aller menschlichen Wissenschaften und Künste, Erfahrungen in allen Theilen der staatspädagogischen Anstalten und Sinn für praktische Lebensklugheit verlangt, — hat Stephani zuerst

das Wort ausgesprochen, wonach seitdem die deutsche Schule ringt: — die Selbständigkeit der Schule, und zwar in der Zeit, wo der gleiche Gedanke auf den Lippen aller denkenden Schulmänner schwebte. Sagte doch auch Gedike im Programm von 1800: „Es ist ein Ueberrest des Aberglaubens und der Barbarei des Mittelalters, daß man noch immer die Schulen als Filiale der Kirche und nicht vielmehr als eigene, selbstständige Institute betrachtet. Schulen sind Institute des Staates, dem daran gelegen ist, unterrichtete, brauchbare Bürger zu haben, nicht Institute einzelner Religionsparteien. Deshalb gehört auch nur die allgemeine Religion zu den Gegenständen des Schulunterrichts, nicht aber die Unterscheidungslehren der einzelnen Kirchen." Ja schon 1778 hatte er geschrieben: „Die gewöhnliche Subordination der Schulen unter die Aufsicht der Geistlichkeit schreibt sich, wenn ich nicht irre, noch aus jenen Zeiten der Möncherei und des Aberglaubens her, da man jedem Lichtstrahl reinerer Erkenntniß, der etwa aus den Schulen hervordämmern konnte, den Weg zu versperren suchte. Die Ursache hat aufgehört: warum dauert die Folge fort? Man wird es sonderbar finden, wenn ein Civilbedienter zum Aufseher über ein Corps Soldaten gestellt würde. Aber das Verhältniß ist beinahe dasselbe. Um einen Schulmann beurtheilen und leiten, und, wenn es fehlt, zurechtweisen zu können, muß man zwar nicht nothwendig selbst Schulmann sein, aber doch durchaus die Kenntniß eines Schulmanns haben. Es ist wahr, viele Prediger haben sie, und mancher würde vielleicht ein trefflicher Schulmann geworden sein. Aber kann man wohl mit Billigkeit dergleichen Kenntnisse von jedem Geistlichen ohne Unterschied erwarten und fordern? Er kann ohne sie ein sehr brauchbarer Mann in seinem Stande sein; aber zum Schulaufseher taugt er ohne theoretisch-praktische Kenntnisse des Schulwesens schlechterdings nicht. Unstreitig würde es also besser und zugleich für den Schulmann aufmunternder sein, wenn Schulmann unter Schulmann subordinirt wäre; und wenn man zu diesem Behufe die Schulinspektion eben so wie die geistliche in Diözesen vertheilte, und den tüchtigsten Schullehrern der größeren Städte und Schulen die Aufsicht über alle zu einem gewissen District gehörige kleinere Schulen auftrüge." —

Gustav Friedrich Dinter war am 29. Februar 1760 zu Borna in Sachsen geboren. Er ward im Geiste früherer Zeit tüchtig erzogen, d. h. es wurden von ihm lateinische theologische Compendien auswendig gelernt und biblische Belegstellen dazu griechisch memorirt. Das Gemüth fand allein bei der von dem Sohne innig verehrten Mutter Nahrung, einer Frau von echter Religiösität, berechnender Klugheit und

einiger Eitelkeit, indeß er vom Vater den heiteren, fröhlichen Sinn erbte. Schon auf der Landesschule zu Grimma erwachte in dem Schüler die Lust am Unterrichten, so daß er daselbst bald einer der beliebtesten Obergesellen ward, dessen Pflicht es war, die mit ihm in einer Stube Wohnenden in ihren Studien zu leiten und zu beaufsichtigen. Auf der Universität Leipzig verleitete ihn sein Wissenseifer, sich mit Collegien zu überladen, -- ein Mißgriff, der den gereiften Mann zu dem Ausspruche veranlaßte: „Es ist nicht nothwendig, daß dem Menschen alles, was er wissen soll, in besonderen Lectionen vorgetragen werde. Reget nur die Lust und die Kraft in ihm an und zeigt ihm die Hülfsquellen, dann wird er durch sich selbst mehr werden, als alle Lectionen und Collegia aus ihm zu machen im Stande sind." Nachdem er unter Dathe, Morus, Ernesti, Platner 2c. seine Studien vollendet hatte, nahm er eine Hauslehrerstelle an, in der er Gelegenheit fand, das Volk und seine Lehrer kennen zu lernen, und wurde er 1787 Pastor in Kitscher bei Leipzig. Die Bergpredigt und die Rede des Paulus in Athen waren für den Prediger Dinter das Ideal. „Ich habe immer gern gepredigt — sagt er. Mir schwebte immer der Gedanke vor Augen: der Handwerker und der Landmann, sie haben wöchentlich nur diese einzige Stunde, in der etwas für die Fortbildung ihres Verstandes, ihres Willens, ihres Gefühls absichtlich gethan wird. Pfarrer, wenn du ihnen diese entziehst, ist es grausam. Wenn du nicht alles thuest, um sie ihnen so nützlich als möglich zu machen, so ist es gewissenlos". Daneben besuchte Dinter die Reichen und Armen seiner Gemeinde regelmäßig, wodurch er viele für das Höhere und Edlere gewann, und wobei er die Anschauungsweise, die Wendungen und Begriffe des Volkes, seine Vorstellungen, sowie das, was auf dasselbe den meisten Eindruck machte, und seine Vorurtheile kennen, letztere auch sofort berichtigen lernte. So segensreich aber auch Dinter's Wirksamkeit als Landpfarrer war, — sie ward dennoch von der des Volksschulmannes, des Erziehers und pädagogischen Schriftstellers übertroffen. Unterrichten war seit dem 14. Lebensjahre sein liebstes Geschäft gewesen, war es in Grimma und Leipzig, als Hauslehrer und als Pfarrer. Aus Campe's Seelenlehre erlernte er die von ihm meisterhaft geübte Katechetik, die Menschenbildnerin, wie er sie nannte, und durch die er in Wahrheit die Bauernknaben in klar denkende Wesen verwandelte. Die Kinder mußten denken, sprechen, fühlen, frei und fröhlich sein lernen. Sein Grundsatz war: „Lehret den künftigen Bauern denken und entfesselt ihn von der Anhänglichkeit an das Alte, so wird er die gebildete Kraft auch in den Geschäften anwenden, wo es auf Broderwerb ankommt. Schleifet nur das Messer, dann

wird es auch Brot schneiden.“ Daneben nahm er heranreifende, talentvolle Jünglinge in sein Haus und bildete sie zu Schullehrern. Einer dieser Schüler, Bauriegel, erzählt von dieser Bildung: „Alle Zöglinge Dinter's waren arm, oft sehr arm, Dinter nahm sie in sein Haus und sein Institut auf, meist vier bis fünf, da ihm für mehr der Raum fehlte, und reichte ihnen alles — Wohnung, Heizung, Kost, Unterricht, Bücher, Kleidung, ja selbst Taschengeld. Nicht ein einziges Mal ließ er bei den vielfachen Geldausgaben einen Unwillen merken, im Gegentheil war er stets heiter, wenn er Geld zu Kleidungsstücken hergeben mußte. Endlich bekam jeder Zögling von Dinter noch jährlich zehn Thaler, damit er beim einstigen Eintritt in ein Amt die erforderlichen Ausgaben für Amtskleidung bestreiten könne.“ Die tüchtige Bildung dieser jungen Leute machte Aufsehen, und Dinter wurde zum Seminardirektor in Friedrichstadt-Dresden berufen, wo er seinen bis dahin befolgten Grundsatz: „Bei den Seminaristen macht nicht die Menge der Kenntnisse den Mann, sondern die Klarheit, die Bestimmtheit und die Gewandtheit“ — weiter erprobte. Er bekam hierdurch nicht die gelehrtesten Seminaristen, aber gute und gewandte Lehrer. „Der Seminarist bedarf nirgends das vollständige, alles bis in's Kleinliche durchführende System. Er muß als gebildeter Dilettant überall das Wichtigste haben und geben können. Wenn er bei der Kandidatenprüfung das formosanische Teufelchen, das Armadill und dergleichen nicht genau kennt, so zürne ich nie, oder frage vielmehr nicht nach solchen Dingen; aber Unbekanntschaft mit dem Baue des menschlichen Körpers würde ich nie verzeihen.“ Die Seminaristen waren ihm nicht Knaben, sondern Jünglinge, die nach wenigen Jahren Lehrer sein sollen. Nie despotisirte er den Jüngling, weil er wußte, daß er diesen dadurch reizte, ihn zu betrügen. „Lieber, mach's so, es gereicht zu deinem Besten.“ Freiheit, Arbeit und Liebe waren nebst der Religion die Hauptmittel, durch welche er seine Schüler zu führen suchte. Nie sagte er außer der Lektionszeit: „Wo seid ihr?“ Nur gegen 9 Uhr mußten alle zum Abendgebet zu Hause sein; wer nach dieser Zeit nochmals ausging, mußte um 10 Uhr zurück sein. Nach dem Gebet blieb er meist noch eine Stunde im Auditorium, bald studirend, bald am Ofen stehend, die Seminaristen in freundlichen Gesprächen um ihn herum. Auch der Scherz war dabei nicht ausgeschlossen, denn Dinter lebte der Ueberzeugung: „Wer vom Jünglinge zwischen 17 und 22 Jahren zu viel Ernst verlangt, ist wenigstens kein Menschenkenner; Possenmachen ist ihm Bedürfniß. Befriedige ich nun dies Bedürfniß auf geniale Weise, so bewahre ich ihn vor Abwegen. Es ist besser, ich scherze mit den Seminaristen, als ein Spötter des Heiligen, der Gottheit,

der Bibel, der Tugend." Der Hauptunterricht war die Religion, waren vorzüglich die Bibellectionen, denn es stand bei ihm als Grundsatz fest: „Die Glaubenslehre muß aus der Bibel geschöpft, nicht aber die Bibel nach der Norm bestimmter Formeln erklärt werden. Vernünftige Bibelerklärung muß die Seele der lutherischen Schule bleiben." — 1807 schied Dinter Gesundheitsrücksichten halber aus seiner gesegneten Wirksamkeit, um noch einmal auf eine Dorfpfarre nach Görnitz bei Borna zu wandern. In Görnitz errichtete er eine höhere Bürgerschule und ein Gymnasium, verweilte aber daselbst nur bis 1816, wo er als Schul- und Consistorialrath nach Königsberg berufen ward. Bei seinem Eintritt schrieb er dem Minister Altenstein: „Ich will jedes preußische Bauernkind für ein Wesen ansehen, das mich bei Gott verklagen kann, wenn ich ihm nicht die beste Menschen- und Christenbildung schaffe, die ich ihm zu schaffen vermag." Er hat Wort gehalten. Kurz nach seiner Ankunft revidirte er auf einer Reise 43 Landschulen und zwei Stadtklassen, und in keiner von ihnen war auch nur ein Kind, das einen Brief selbständig aufsetzen konnte; zwölf Jahre nachher, als er 2175 Meilen Wegs auf Revisionsreisen zugebracht und sämmtliche, rein deutsche Schulen revidirt hatte, fand er unter 67 Schulen nur 7, wo es die fleißigen Schuljungen nicht konnten. „Das hiesige Schulwesen — sagte er einst zu einem angesehenen Geistlichen — hat mich überzeugt, daß es keine Erbsünde giebt." „Wie so?" Er: „Wenn es eine Erbsünde gäbe, so müßte das preußische Volk aus lauter Dieben, Räubern, Brandstiftern, Ehebrechern und Mördern bestehen, denn mit eurem Schulwesen habt ihr sie wahrlich nicht abgehalten, dies alles zu werden." Durch Herstellung guter Seminare gelang es ihm, Musterlehrer zu bilden, welche, in der Provinz vertheilt, die Bildner ihrer Umgebung wurden. Mit allen Lehrern ging er als väterlicher Freund um, und als Professor der Theologie hatte er sich gleicher Liebe von den Studenten zu erfreuen. Wöchentlich arbeitete er 83 Stunden, — bis zu seinem Tode, am 29. Mai 1831, heiter, denn selbst dem Tode sah er mit Freudigkeit entgegen. „Sterben? nun wahrlich, davor fürchte ich mich nicht. Das Einpacken mag kein angenehmes Geschäft sein, aber Reisen ist wahrlich schön, zumal reisen in's Vaterland, zum Vater. Ein Gott, der mir's hier so wohl gehen ließ, macht alle guten Geister in seinem Himmel glückselig, mich auch. Und wenn er mich droben wieder zum Schulmeister macht, und mir ein Heer Geisterchen für seinen Himmel zu bilden anvertraut, so erfüllt er den heißesten meiner Wünsche, macht mich so selig, daß ich selbst Gabriel und Raphael um ihre Herrlichkeit nicht beneide." —

Dinter's Einfluß auf das Volksschulwesen war bedeutend. Er hat die von Basedow und von Pestalozzi eroberten Ideen, die bei beiden nur in Privatinstituten Wirklichkeit hatten, in die Volksschule eingeführt, indem er das Neue von seinem Extremen befreite und damit dann sich an das Bestehende anschmiegte. Alles, was er erstrebte, ruhte auf seinem Grundgesetz: „Der Zweck der Erziehung ist, dem Menschen zu seiner Bestimmung zu verhelfen. Zweckmäßig ist sie nur dann, wenn sie eine harmonische Ausbildung aller Kräfte des Menschen bewirkt. Da der Werth des Menschen hauptsächlich auf seiner sittlichen Güte beruht, so ist deren Bewirkung der letzte und höchste, aber nicht der einzige Zweck der Erziehung. Der speciale Zweck des Unterrichts ist Aufklärung, Schärfung des Verstandes überhaupt, und Mittheilung der Kenntnisse, welche dem Menschen das Recht- und Gutsein erleichtern, die ihn gesund, brauchbar und zufrieden machen können. Diese Aufklärung kann nie schädlich sein. Kein Licht ohne Wärme; keine Wärme ohne Licht."

Einen entschiedenen Fortschritt erhielt durch Dinter die Katechese, mit der er sich zu den Ansichten Pestalozzi's in Gegensatz stellte: „Pestalozzi mit seiner Anschauung — sagt er — gehört in die Unterklasse, ich (mit den Denkübungen und der Katechetik) in die Oberklasse". Er selbst war ein Meister „in der Auseinanderlegung und Gruppirung des Materials, in der geschickten Anbahnung der zu erzeugenden Erkenntnisse, in der Festhaltung des Fadens bei aller freien Bewegung im Einzelnen, im natürlichen und für die Kinder übersichtlichen Fortschreiten und klaren Zusammenfassen der gewonnenen Resultate, in der Handhabung der Veranschaulichungsmittel", und seine „vorzüglichsten Regeln der Katechetik" sind wegen ihrer einfach praktischen Haltung beachtenswerth. Katechisiren heißt ihm, Anfänger und Unwissende durch Frage und Antwort unterrichten. Die Naturanlagen, die derjenige, der ein guter Katechet werden will, besitzen, und soviel als möglich ausbilden muß, sind: Scharfsinn, Witz, lebhaftes Gefühl für Wahrheit und Sittlichkeit, Gegenwart des Geistes, Geschmack, Biegsamkeit und Annehmlichkeit der Stimme. Die Kenntnisse, nach welchen er zu streben hat, sind: praktische Begriffe aus der Vernunft- und Seelenlehre, aus der Glaubens- und Sittenlehre; Bekanntschaft mit dem Sinne der wichtigsten Bibelstellen, Menschen- und besonders Kinderkenntniß; ein Vorrath von wahren Geschichten und lehrreichen Erdichtungen; Kenntniß der Natur und der bürgerlichen Verfassung, insofern sie Materialien und Instanzen liefert; Bekanntschaft mit der Muttersprache und daraus entstehende Gewandtheit im Ausdruck. Soll eine Katechisation ihren Zweck erreichen, so muß

der Katechet die Kunst verstehen: 1) Fragen zu bilden, 2) gegebene Antworten zu benutzen, 3) die Aufmerksamkeit zu fesseln, 4) die Materie zweckmäßig zu wählen, 5) zu ordnen, 6) zu erklären, 7) zu beweisen, 8) anzuwenden, 9) vorzutragen. Die Frage muß kurz sein, frei von entbehrlichen Zwischensätzen, — einfach, alle Doppelfragen (die zwei Antworten auf einmal verlangen) sind fehlerhaft; — bestimmt, daß sich dem Sinne nach nur eine richtige Antwort darauf denken läßt; — deutlich, in Worten und Sachen der Fassungskraft der Zöglinge angemessen: hüte dich, daß du deine Frage nicht mit entscheidenden Geberden begleitest! Die Fragen, auf welche blos Ja und Nein zu antworten ist (Affirmativ- und Negativfragen), strengen das Nachdenken des Lehrlings zu wenig an, dürfen deshalb nicht zu oft vorkommen: Hauptideen dürfen durch sie nie abgewonnen werden. Etwas besser sind die Disjunctivfragen, die dem Kinde zwischen zwei oder drei Fällen die Auswahl abfordern; sie sind gut, um furchtsame Kinder allmählich an's Denken und Antworten zu gewöhnen; aber Hauptideen sind durch sie nicht herbeizuführen, da sich bei ihnen öfter das Kind auf's Errathen, als auf's Nachdenken legt. Remotivfragen, durch die man mögliche falsche Vorstellungen wegräumt, ehe man die richtigen aufbaut, sind zweckmäßig: sie reizen das Nachdenken und verhüten oft Mißverstand. Objectionsfragen, die einen scheinbaren Einwurf gegen das bisher Gesagte machen, üben das Nachdenken, indem sie eine Sache von mehreren Seiten betrachten lassen. Uneigentliche Fragen fangen den Satz an und lassen dem Kinde ein oder einige Worte übrig, mit denen es ihn ausfüllen soll: sie sind ein leicht zu vermeidender Uebelstand. Nach der Reihe fragen ist nicht so gut, als die Kinder außer der Reihe fragen: letzteres zwingt die Aufmerksamkeit mehr und erleichtert die Erhaltung des richtigen Verhältnisses in den einzelnen Theilen der Katechisation. In jeder Stunde muß jedes Kind mehrmals gefragt werden und keins eine Minute sicher sein. Das Zusammenantworten mehrerer, wohl gar aller Kinder, hebt blos die schneller denkenden, drückt die oft fein aber langsam sich entwickelnden, macht die schwachen zu hirnlosen Nachsprechern, veranlaßt unnöthiges Geräusch und giebt den Zerstreuten Gelegenheit, unbemerkter zu plaudern; doch ist nicht zu läugnen, daß das Zusammenantworten den Gang der Unterredung beschleunigt und eine größere Anzahl Kinder zugleich beschäftigt. Im allgemeinen sind folgende Regeln zu empfehlen: die Instanzfragen und alle diejenigen, die sich auf gewöhnliche Kindererfahrungen beziehen, thue lieber an die Schwächeren; fragst du nach schon festgestellten Begriffen, auf die du nur fortbauen willst, so wende dich lieber an die Geübteren; forderst du den Begriff, den du eben jetzt feststelltest,

theilweis wieder, so frage die Schwächeren; willst du Aufsummirung aller seiner Bestandtheile, so frage die Bessern. Vertheile die Fragen überhaupt so, daß du mit Wahrscheinlichkeit, wenn das Kind sein Nachdenken gehörig anstrengt, eine richtige Antwort erwarten kannst. Wenn du keine Antwort erhälst, so kann der Grund an der Unachtsamkeit des Kindes liegen: wiederhole die Frage, oder, kann des Kindes Charakter Beschämung vertragen, frage ein kleineres Kind; — oder an der Dunkelheit der Frage: der Lehrer hat die Frage schnell umzuändern; — oder an der Ungewißheit, in der das Kind wegen der Sache schwebt: der Lehrer hat die Entscheidungsgründe katechetisch zu entwickeln oder durch Alleingespräch anzuzeigen und dann die Frage zu wiederholen: — oder an der Unfähigkeit des Kindes, sich auszudrücken: dann muß der Lehrer statt des vollständigen Satzes nur einen einzelnen Theil desselben vom Kinde fordern. Anordnung der Materie: Hast du dir einen Gegenstand gewählt, über den du katechisiren willst, so denke dir zuvörderst einen bestimmten Zweck, den du durch deinen Vortrag bei den Kindern erreichen willst. Sodann sammle die Wahrheiten, Beweise, Erläuterungen 2c. und ordne sie nachher in Haupt- und Nebengedanken. Verbinde und ordne die einzelnen Sätze so, wie du glaubst, daß einer den andern am besten begründet, vorbereitet, gleichsam von selbst herbeiführt. Nimm den leichtesten zuerst, wenn durch ihn das Verstehen der schwereren erleichtert wird; den schwersten zuerst, wenn sich die übrigen gleichsam von selbst aus ihm ergeben. Ein verständiger Mann sagte scherzhaft, aber wahr: der Katechet müsse seine Materie behandeln wie einen — Pferdeschwanz. Aus diesem müsse er nur ein Härchen auf einmal ausraufen, dies den Kindern zur Betrachtung vorhalten; es nun beiseit legen; ein anderes ausziehen, betrachten, zum ersten legen; und wenn dies mit dem letzten geschehen sei, einen Knoten um alle knüpfen und sagen: Seht Kinder, das ist der Pferdeschwanz. Der Katechet wird dabei oft definiren müssen oder lassen, damit die Vorstellungen deutlich und bestimmt werden. Zu einer Definition, die eine Sache so bestimmt, daß man mit Hülfe der angegebenen Kennzeichen sie von allen anderen Dingen hinlänglich unterscheiden kann, gehört a) Angabe der Klasse von Dingen, unter welche das Definitum gehört; b) Angabe der eigenthümlichen Merkmale, wodurch es von Dingen seiner Art unterschieden wird. Die Definition, zumal für die Volksschule, muß so kurz sein, daß der Schüler sie nicht zu lernen braucht, sondern merken kann. Will man dazu eine Sache aus der Vernunft beweisen, so bedient man sich des Schlusses, der aus zwei bekannten Sätzen den dritten herleitet: es ist dabei darauf zu sehen, daß der Obersatz sowohl als der Untersatz

richtig sei und, insofern er dessen bedarf, bewiesen werde, sowie daß der Schlußsatz aus den Vordersätzen richtig folge. Will der Katechet aber vollständig seinen Zweck erreichen, so muß er den besprochenen Gegenstand auf seine Zöglinge anwenden, indem er a) zeigt, auch du bist der Allgemeinheit des Satzes untergeordnet, b) Fälle angiebt, bei denen der Zögling vom vorgetragenen Satze Gebrauch machen, Nutzen ziehen kann, c) die Gesinnungen und Handlungen bestimmt anzeigt, welche durch den vorgetragenen Satz bewirkt werden können und sollen. Alle Anwendung ist Resultat aus vorherbestimmten Begriffen. Jene ohne diese giebt Wärme ohne Licht, Gebäude ohne Grund. Im Vortrage nimm nicht ohne Ursache aus der Sprache der Gelehrten entlehnte Ausdrücke, und beobachte genau, was deine Kinder verstehen oder nicht verstehen: im Ganzen genommen versteht der gemeine Mann Adjectiva leichter als Substantiva, Concreta leichter als Abstracta. Die zergliedernde Katechisation besteht darin, daß man den gegebenen Satz in seine Bestandtheile zerlegt und dann die Fragen so stellt, daß das Kind diese Bestandtheile einzeln angeben muß. Vergiß dabei aber ja nicht, die einzelnen abgefragten Theile auch wieder in ein Ganzes verbinden zu lassen. An Beweisen und Anwendungen, an Exempeln und Gleichnissen darf es der zergliedernden Katechisation so wenig als einer anderen fehlen. — Die Sokratik. Die Kunst, durch zweckmäßige Fragen den Lehrling so zu leiten, daß er das, was man ihm geben will, selbst finde, ist die sokratische Kunst, und diese Art zu unterrichten, die sokratische Methode. Es kommt hier auf drei Punkte an: man geht von dem aus, was dem Lehrlinge auf irgend einem Wege schon bekannt geworden ist; man ordnet das Bekannte so, das dasjenige, was man ihm geben will, von selbst als Resultat daraus hervorgeht; man bildet die so gefundenen und geordneten Sätze durch Auslassung eines oder mehrerer Bestandtheile in zweckmäßige Fragen um. Der zergliedernde Katechet zeigt seinem Zöglinge das fertige Wohnhaus, sagt ihm die Bestimmung des Ganzen, macht ihn auf die einzelnen Theile und ihre zweckmäßige Einrichtung aufmerksam: er lehrt ihn das Haus kennen, das andere gebaut haben. Der Sokratiker für seinen Zögling auf die leere Stelle, überlegt mit ihm, wie sie zu benutzen, anzubauen sei, schafft mit ihm gemeinschaftlich die Materie an und läßt ihn unter seiner Aufsicht das Werk aufführen: der Schüler des Sokratikers lernt Häuser bauen. Wenn deine sokratische Katechisation glücken soll, so mußt du jeden Begriff in seine Bestandtheile zerlegen und diese einzeln, jeden für sich, der Betrachtung darstellen. Ordne nun die Bestandtheile so, wie du glaubst, daß einer den andern am besten vorbereitet: locke jeden besonders ab, verbinde

ihn mit dem vorhergefundenen, bis du aus allen das Ganze zusammensetzest und ihm seinen Namen giebst. Die Hauptgeschicklichkeit des Sokratikers ist das Ablocken, denn er soll das Kind so leiten, daß es aus dem, was ihm bekannt ist, das selbst finde, was ihm jetzt dargestellt werden soll. Willst du einen Begriff ablocken (Säugethier, Liebe), so siehe dich unter dem, was dem Kinde bekannt ist, nach den Dingen um, in welchen jener Begriff liegt (Hund — dein Vater); sondere von ihnen alles ab, was nicht zum Begriff gehört; stelle das zu jenem Begriff Gehörige allein dar (Lebendige Junge gebären — Gutes gönnen, wünschen); laß bemerken, daß allem, was dieselben Eigenschaften hat, derselbe Name zukommt. Willst du hingegen das Kind nur an einen ihm schon bekannten Begriff erinnern, so giebst du ihm entweder die volle Definition, oder ein einzelnes, charakteristisches Merkmal des Definiti und lässest dir vom Kinde den Namen des letzteren anzeigen: „Wie nennt man die Thiere, die rothes, warmes Blut haben, ihre Jungen lebendig gebären und sie mit Milch ernähren?" Willst du die Kinder dazu bringen, daß sie die Wahrheit eines Urtheils selbst finden (Unmäßigkeit zerstört die Gesundheit), so wirst du ihnen entweder Gründe anzeigen, aus denen sie schließen können, daß es so sein (dieses Prädikat diesem Subjekt zukommen) müsse, oder sie auf Erfahrungen hinweisen, aus denen es klar ist, daß es in einzelnen Fällen wirklich so gewesen sei. — Examinirende Katechisation. Wer den Andern examinirt, hat den Zweck, entweder die Geisteskräfte, oder die Kenntnisse desselben zu erforschen. Im ersten Falle will er blos sehen, bis zu welchem Grade die Denkkraft des zu Prüfenden gebildet sei: er hat demnach zu untersuchen, ob der zu Prüfende auf das, was um ihn her ist, aufmerksam zu sein pflegt, ob er mit Leichtigkeit vergleicht und unterscheidet, ob er über Dinge, die nicht außer seinem Gesichtskreise liegen, urtheilen und seine Urtheile begründen kann 2c. Im zweiten Falle will er sehen, ob der zu Prüfende das ihm Vorgetragene 2c. gehörig begriffen hat: diese Prüfung kann geschehen, indem ich das Vorgetragene in derselben (Recapitulation), oder in umgekehrter Ordnung (Inversion) wiederhole, oder indem ich es in vermischtem Gespräch dem Zögling wieder ablocke (Conversation.)

Durch Dinter ist die Katechetik in der Volksschule allgemein Mode, ja bis in's Extrem gehandhabt worden. Ein halbes Jahrhundert hindurch ist ein guter Katechet und ein guter Lehrer identisch gewesen und ward die ganze Kunst des Unterrichts in den geschickten Gebrauch der katechetischen Lehrform gesetzt, bis in der Neuzeit eine eben so extreme Geringschätzung gegen dieselbe von orthodox-theologischer Seite auftrat.

Man warf der katechetischen Lehrform vor, daß sie nicht angewandt werden könne, wo es sich um Erwerbung positiver Kenntnisse handle; daß sie nur den Verstand in Anspruch nehme, Herz und Gemüth hingegen kalt lasse; daß sie nothwendig in ein leeres Spiel mit Worten, in Hin- und Herrathen, in mechanisches Nachsprechen von Floskeln ausarten müsse; daß sie die Aufmerksamkeit des Schülers zersplittere, weil der Lehrer sich immer nur mit einem Schüler beschäftigen könne, und daß hingegen die Eitelkeit der Schüler genährt werde, weil sie zu dem Wahne verführt würden, als könnten sie Gedanken selbständig erzeugen. Für die katechetische Lehrform hingegen führt man an, daß sie das beste Mittel sei, die Aufmerksamkeit des Schülers anzuspornen und rege zu erhalten, ohne dieselbe zu ermüden; daß durch sie die Selbstthätigkeit des Schülers erregt und das Selbstdenken befördert werde; daß sie Deutlichkeit und Verständlichkeit des Unterrichts bewirke und die Kenntnisse des Schülers zu seinem wahren Eigenthum mache; daß sich bei ihr der Lehrer jeden Augenblick überzeugen könne, ob der Schüler die Sache gefaßt habe; daß durch sie die Sprachfertigkeit besonders geübt und ausgebildet werde. — Die Wahrheit ist, daß die katechetische Lehrform nie angewandt werden kann und darf, wo es sich um Aneignung positiver Kenntnisse handelt, daß sie erst da mit Nutzen gehandhabt wird, wo schon eine bestimmte Grundlage des Wissens, eine Summe von Vorstellungen im Kindesgeiste gelegt und gesammelt ist, und daß sie nie ausschließlich gebraucht werden soll, sondern nur in Verbindung mit der akroamatischen Lehrform anwendbar ist, indem der Vortrag immer wieder das durch sie Entwickelte in gedrängter Uebersicht und zusammenhängend darzustellen hat. – Es giebt im Grunde nur 2 Methoden oder Lehrweisen: a) die kritische (heuristische), welche nicht das bloße Kennen, sondern das Erkennen betont; ihr ist nicht der Inhalt des zu Lehrenden das Wesentliche, sondern dessen organische Entfaltung; sie ist also die Methode der umfassenden, von innen herausgehenden wissenschaftlichen Untersuchung, die jeden künftigen Inhalt, auch den geringsten, zuvor als Frage erscheinen läßt. Diese Methode ist die von Pestalozzi begründete, entwickelnde. Sie ist die naturgemäße, weil die Natur selbst überall ein ewiges Werden und Sich-Entwickeln zur Schau trägt. Nach dieser Methode müssen die religiösen, naturwissenschaftlichen, mathematischen, sprachlichen und geschichtlichen Wahrheiten vor den geistigen Blicken der Hörenden und Lernenden entstehen, müssen durch eine geschickte Vorführung der Erscheinungen und Thatsachen aus dem Stofflichen gleichsam herausspringen, wie die Minerva aus dem Haupte des Jupiter. Diese Methode hält

also die Hörenden und Lernenden an, die Wahrheiten in ihrem Geiste noch einmal zu erzeugen und wirklich nachzudenken, was der Geist, aus dem alle Daseinsformen hervorgegangen sind, vorgedacht hat. Sie ist nicht gebunden an irgend welche Lehrform. Der Redner auf der Kanzel (Schleiermacher) und auf dem Katheder vermag sie eben so gut anzuwenden, wie der Lehrer des Volkes mit seiner Katechisation, welche Kindern gegenüber stets als ein besonderes, vielfach anzuwendendes Reizmittel erscheint, weshalb eine tüchtige Ausbildung in der Fragekunst für die Volksschullehrer und die Lehrer der Kindheit überhaupt unerläßlich ist. Eine vortreffliche Anleitung zur Fragekunst hat Chr. Gottlieb Scholz gegeben, der nach seinem Tode in Reinstein einen würdigen Nachfolger gefunden hat. — Die kritische Methode des Lehrers gleicht der inductiven Methode des Naturforschers, der wir alle die staunenerregenden Resultate der neueren Zeit verdanken. b) Die dogmatische Methode, die Methode des bloßen Inhalts. Sie wirft ihn dem Hörenden und Lernenden gewissermaßen an den Kopf, legt also nicht hinlängliches Gewicht auf geistesgemäße Begründung und Entwicklung. Das Operative, Mechanische, Kunstgriffliche ist ihre Sphäre. Sie ist die Methode des blinden Glaubens und der blinden Unterwürfigkeit, der Autorität und Denkfaulheit. In der allerneuesten Zeit des Strebens nach Wiederherstellung kirchlicher und weltlicher Autorität sucht man sie aus dem Schutte der Vergangenheit wieder hervorzuziehen und ihren Einzug durch den möglichen Mißbrauch der katechetischen Lehrform, die man mit der kritischen Methode gedankenlos identificirt, zu rechtfertigen.

10.

Denzel und Zerrenner.

Beide gehen auf dem Wege der Praxis, den Dinter betreten hat, weiter, ohne die Pädagogik theoretisch nach einer Seite hin entschieden fortzubilden, — Denzel mit mehr supranaturaler, theologischer Anschauung und systematischer als Dinter, aber in praktischer Tüchtigkeit und weitgehender Wirksamkeit ihm ähnlich, — Zerrenner besonders die specielle Methodenlehre betonend.

Bernhard G. v. Denzel, geboren zu Stuttgart 1773, studirte Theologie, ward Erzieher, 1806 Pfarrer, organisirte 1816 im Auftrage der nassauischen Regierung die dortigen Schulen, gab zu derselben Zeit

einer Anzahl von Lehrern in Idstein einen Lehrkursus, erhielt 1817 den Titel eines herzogl. Oberschulraths, 1832 vom Könige in Württemberg den eines Prälaten, und starb 1838, nachdem er durch seine praktischen Schriften (— „Die Volksschule, ein methodischer Lehrkursus", 1817; „Einleitung in die Erziehungslehre in 3 Theilen". 1826 — 1832 —) weit über Württemberg hinaus für Fortbildung der Volksschule gewirkt hatte. Volksschulen — sagt er — sind die Bildungsanstalten, welche den Zögling ohne Rücksicht auf einen bestimmten Beruf blos zu dem anleiten, was zur allgemeinen Menschen- und Berufsbildung gehört, und was der Mensch in seinen natürlichen und geselligen Verhältnissen bedarf. Die Volksschule ist Elementarschule, weil sie die Kinder von der Zeit an, da sie unterrichtsfähig werden, aufnimmt, und bis dahin behält, wo sie zum Ergreifen eines bestimmten Berufes die nöthige Geschicklichkeit und die ausreichenden Kräfte haben. Weil sie Elementarschule ist, beruht jede andere Bildungsanstalt auf ihr, und kann nur dann gedeihen, wenn die Grundlage recht gelegt ist. Der Volksschullehrer muß auch Erzieher sein, denn sein Unterricht soll die Erkenntnißkräfte üben und stärken: er soll nicht einzelne Kräfte der Seele, sondern die Totalkraft derselben in Anspruch nehmen; er soll Verstand und Herz gleichmäßig bilden und eine harmonische Entwicklung und Bildung aller Kräfte seines Zöglings herbeiführen. — Vom Lehrer muß man deshalb verlangen, daß er eine gründliche, elementarische Kenntniß aller jener Lehrgegenstände habe, die in seinen Unterricht einschlagen, d. h., daß er jeden Unterrichtsgegenstand nach seiner elementarischen Stufenfolge aufgefaßt, die einzelnen Theile desselben nach ihrem innern Zusammenhange sich fest eingeprägt, und ihn von allen Seiten um so mehr gründlich studirt habe, als der Elementarunterricht seiner Natur nach kein anderer als ein gründlicher sein kann, — daß er diejenige Wissenschaft und Kunst, welche ihn in den Stand setzt, von seinen Kenntnissen einen zweckmäßigen Gebrauch in seinem Beruf zu machen, d. h. die Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst noch allen ihren Theilen mit größtem Fleiß und Eifer gründlich, sowohl theoretisch als praktisch studirt habe und noch immer weiter darin zu kommen trachte. Darum kann man aber auch keinem Lehrer sagen: So viel gerade und nicht mehr bedarfst du. Ja, man kann und soll ihm in keiner Wissenschaft, die in seinen Unterricht nur immer einschlägt, irgend ein Ziel setzen wollen, denn je allseitiger gebildet der Mensch ist, desto mehr kann er auch für die Bildung anderer leisten. Dagegen soll der Schullehrer den gutgemeinten Zuruf ja nicht gering achten: Versäume über dem Entfernten das Nächste,

über dem, was deine Bestimmung nur von ferne berührt, dasjenige nicht, was in unmittelbarer Beziehung zu deinem Berufe steht — Erziehen heißt nach Denzel, durch planmäßig geordnete Veranstaltung die Kräfte und Anlagen der Menschennatur in ihrer Entfaltung so zu leiten, daß der Zögling dadurch zu seiner vollkommenen Ausbildung gelangen und seine volle Bestimmung als Mensch erreichen kann. Der höchste **Grundsatz der Erziehung** heißt: Leite durch Anwendung der naturgemäßesten Mittel alle Anlagen und Kräfte deines Zöglings in ihrer harmonischen Entfaltung so, daß daraus die möglichst vollendete Blüthe der Humanität hervorgehe. Abgeleitete Grundsätze: Da alle Menschenkräfte sich in der einen Menschenkraft vereinigen, so hat die Erziehung jede Einseitigkeit im Entwickeln und in der Bildung zu vermeiden. Sie hat durch die zweckmäßigsten Mittel die Entfaltung von innen heraus zu befördern, dem stetigen, nach nothwendigen Gesetzen fortschreitenden Entwicklungsgange der Natur zu folgen, die emporstrebenden Kräfte auf alles Gute und Schöne planmäßig hinzulenken, den sittlich-religiösen Gesichtspunkt bei allem, was sie thut, festzuhalten. Da endlich jeder Mensch seine eigenthümliche Körper- und Geistesconstitution hat, so hat die Erziehung dafür zu sorgen, daß die Individualität des Zöglings nicht nur nicht verwischt, sondern durch besondere angemessene Behandlung gehoben werde. Der Geist soll den Körper beherrschen; dieser muß also so beschaffen sein, daß ihn jener für seinen Zweck ungehindert mit Leichtigkeit gebrauchen kann: die Blüthe körperlicher Entfaltung besteht in Fülle der Gesundheit, in Kraft und Dauerhaftigkeit, in Gewandtheit und Gelenkigkeit und endlich in der innern und äußeren organischen Ausbildung. Das Ziel der geistigen Erziehung ist, den Zögling zum genauen Aufmerken und zum vollständigen Ergreifen dessen zu gewöhnen, was man ihm vorhält. Man soll die Selbständigkeit des Zöglings und die innere Kraft zur lebendigen Verarbeitung des Aufgenommenen anregen. Man soll ihn zum Gefühle dessen führen, was er vermag, indem man das Leichtere in genauer Stufenfolge an das Schwere knüpft. Man soll ihn nicht rasten und ruhen lassen, bis er erstrebt, errungen und vollendet hat. Weil das Gefühl die Wurzel aller geistigen Thätigkeit ist, so ist es auch vor allem zu bilden, was nichts anderes heißt, als der aufstrebenden Kraft stufenweise immer geistigeren Stoff unterschieben und so das Interesse am Geistigeren erwecken. — Der Elementarunterricht ist der Unterricht in den Elementen der menschlichen Erkenntnisse und Geschicklichkeiten, oder in dem, was zum Fundament der Menschen- und Berufsbildung gehört, mit besonderer Hinsicht auf Erweckung, Entfaltung und Bildung der kindlichen

Anlagen. Auf der ersten Stufe beschäftigt er sich mit den Urelementen alles menschlichen Wissens und Könnens: Anschauungsunterricht. Auf der zweiten Stufe entwickelt er die besonderen Elemente jener Elementarkenntnisse und Wissenschaften, welche im Kreise des Anschaubaren, wohin auch das Geschichtliche gehört, sich bewegen (z. B. Naturgeschichte, physische Geographie 2c.), und welche vornehmlich das Gedächtniß beschäftigen: Methode historischen und mnemonischen Charakters. Auf der dritten Stufe werden die Elemente derjenigen Elementarkenntnisse gegeben, welche vornehmlich die Verstandesthätigkeit in Anspruch nehmen: Periode des vorherrschenden Verstandes zur Reflexion. Aller Elementarunterricht hat nur ein Ziel, nämlich das Kind dahin zu bringen, daß es dereinst im Stande ist, seiner sittlich-religiösen Bestimmung auf Erden gemäß zu leben. Dieses Ziel soll in vier Cursen erreicht werden. Im Cursus der Anschauung wird gelehrt: Religionslehre, bestehend in biblischen Erzählungen, im Erklären und Abhören der auf die Geschichte bezüglichen Bibelstellen; Denk- und Sprechübungen; Leseübungen; Schreiblehre als Anfang des Sprachunterrichts; Zahlenlehre; Formen- und Maßlehre; Gesanglehre. Im zweiten und dritten Cursus der Uebung: Religionslehre, Reallehre, Sprachlehre, Kalligraphie, Leseübungen, zum Theil mit der Religionslehre, zum Theil mit der Sprach- und Reallehre verbunden, Zahlenlehre, Formen- und Zeichnungslehre, Gesanglehre. Für den Cursus der Anwendung: Religionslehre als kurz gefaßter Unterricht in der christlichen Lehre und als Bibelerklärung, unmittelbare Denkübungen als Fortsetzung der Sprachlehre in logischer Rücksicht, Sprachunterricht: Aufsätze, Realunterricht, namentlich religiöse Naturbetrachtung, Vaterlandsgeschichte, angewandtes Rechnen, Formen- und Größenlehre, Messen, Gesanglehre. Die Methode bei diesem Unterricht muß 1) das eigene Interesse des Schülers für den zu belebenden Gegenstand erregen und fortwährend erhalten; 2) zur Gründlichkeit im Wissen und zur Genauigkeit in allem Thun führen; 3) einen festen ununterbrochen fortgehenden, in der Natur des Gegenstandes gegründeten und den Entwicklungs- und Ordnungsgesetzen der kindlichen Anlagen gemäßen Gang befolgen; 4) alle Unterrichtszweige auf den Hauptzweck der Erziehung beziehen und verbinden. Beim Leseunterricht wird zuerst ein vorgesprochener Satz in seine Wörter, die Wörter in ihre Silben, die Silben in ihre Laute aufgelöst. Darauf werden die beim Sprechen und Hervorbringen der Laute thätigen Sprachwerkzeuge betrachtet. Hiernach: finden und Angeben der Töne: a, e, o, u, die 4 Zeichen dafür werden auf ein Brettchen geklebt und aufgestellt, beschrieben, in Verbindung mit Lauten

ausgesprochen und die 4 Töne in Wörtern aufgesucht. Die Töne werden lang und kurz gesprochen, Aufsuchen der langen und kurzen Töne in Aal 2c., die Consonanten werden als Blaselaute, Stoßlaute, Schlußlaute, vorgeführt: Finden des Lautes, Benennen desselben, Verbindung des Mitlautes mit den Tönen. Der Schreibunterricht, getrennt vom Leseunterricht, beginnt mit Punkten, Linien, einfachen Figuren, dann die lateinische, hernach die deutsche Schrift — nach ihren Elementen: der geraden Linie, dem Bogen, dem Rund, der Schleife, der Schneckenlinie. Der Rechenunterricht beginnt mit dem Zählen an Anschauungen; die Zahlen von 1—10 enthalten die Basis des ganzen Zehnersystems; ebenso müssen alle Operationen der Addition, Subtraction, Multiplication und Division an diesen ersten Zahlen vorgenommen werden; darauf Vergleichen der Zahlen, 1 als der halbe Theil von 2, als der 3. Theil von 3 2c., 2 als der halbe Theil von 4 2c. Beim Gesangunterricht hat das Tonziffersystem im ersten Unterricht den Vorzug, denn es hat nur eine Tonleiter, darum fast gar keine Vorzeichnung; es besitzt in dem Eins seinen festen Grundton, derselbe mag angenommen werden, auf welcher Tonhöhe man will; auch drückt die Zahl und ihre Ziffer das bestimmte Verhältniß jedes Tones zum Grundton aus und bringt damit die Tonhöhe eines jeden sicher zum Gefühl. In der **Religion** wird mit der biblischen Geschichte und zwar mit der des neuen Testamentes begonnen, denn das ächt christliche Fundament, und das ist ja das Leben des Herrn, sollte vor allen Dingen gelegt sein, ehe von dem Vorchristlichen die Rede ist. „Der Tag, an welchem die Kinder zum ersten Male in der Bibel lesen dürfen, sollte als ein Fest gefeiert werden, damit der erste Eindruck ein recht ernster, heiliger und feierlicher werde". — Die Bildungsmittel der Volksschule sind der Unterricht, die Schulordnung und des Lehrers Beispiel. Die Schulgesetztafel mag etwa folgende Gebote enthalten: 1) Du sollst allen Anordnungen deines Lehrers willig Folge leisten. 2) Sei fleißig und aufmerksam. 3) Alles zu seiner Zeit und alles an seinem Ort. 4) Rede die Wahrheit. 5) Sei reinlich, — sei schamhaftig. 6) Sei verträglich, liebreich und dienstfertig gegen deine Mitschüler. 7) Sei gesittet in deinem Betragen. 8) Sei andächtig und ehrerbietig, wenn du betest, denn du betest zu dem allmächtigen und allwissenden Gott. —

C. Ch. G. Zerrenner — geboren 1780 bei Magdeburg, 1802 Lehrer des Pädagogiums zu Magdeburg und zugleich Prediger daselbst, 1816 Consistorial- und Schulrath und als solcher Leiter sämmtlicher Schulen und des 1813 daselbst errichteten Seminars für Volksschullehrer, 1830 im Holstein'schen, um daselbst von den nach den Grundsätzen

des gegenseitigen Unterrichts eingerichteten Elementarschulen Einsicht zu nehmen, gestorben 1852 — geht in seinen pädagogischen Schriften, deren wichtigste das „Methodenbuch für Volksschullehrer" ist, gleich allen Pädagogen nach Pestalozzi von der Betrachtung des Wesens und der Kräfte des Menschen aus, und definirt die Erziehungslehre als die Wissenschaft, welche die Regeln lehrt, nach welchen wir planmäßig auf die gesammte Bildung des Menschen einwirken sollen. Das Grundgesetz der Unterrichtslehre heißt nach ihm: Führe den Lehrling von dem Standpunkte seiner Kraft, seiner Bildung, in einer weisen Stufenfolge auf eine seine Gesammtkraft bildende, zweckmäßige Weise dahin, daß er gründlich und vollkommen den Grad der Kraft, der Bildung, der Kenntnisse und Geschicklichkeit erlange, den er seiner Bestimmung zufolge erreichen soll. Hieraus ergeben sich als Hauptregeln des Unterrichts: 1) Suche den Standpunkt des Lehrlings genau kennen zu lernen. 2) Der Unterricht schreite lückenlos fort; nirgends sei ein Sprung. 3) Der Unterricht sei faßlich, d. h. dem Bildungsgrade und der Kraft der Kinder angemessen. 4) Der Unterricht bilde die gesammte Menschenkraft. 5) Der Unterricht sei naturgemäß. 6) Der Unterricht führe zu den Kenntnissen und Geschicklichkeiten, deren der Schüler bedarf. 7) Beschränke den Lehrstoff gehörig. 8) Der Unterricht sei gründlich. 9) Eile mit Weile. 10) Der Unterricht sei deutlich und bestimmt. 11) Der Unterricht sei wohlgeordnet und zusammenhängend. 12) Der Unterricht sei interessant. 13) Der Unterricht sei anwendbar. 14) Verbinde so viel als möglich Wissen und Können. 15) Der Unterricht sorge für die Selbstbeschäftigung der Schüler. 16) Der Unterricht habe Einheit, d. h. er arbeite gemeinsam in allen seinen Zweigen auf den Zweck desselben hin. 17) Stelle bei dem Unterricht häufig Wiederholungen an. 18) Suche deinen Unterricht dauernd und nützlich zu machen. 19) Suche der Mehrzahl deiner Schüler nützlich zu werden. 20) Behalte bei allem Unterrichte die moralisch-religiöse Bildung der Jugend als dein Hauptziel im Auge. — Der Unterrichts- oder Lehrgang kann nur einer sein, denn es giebt nur einen geraden und kürzesten Weg vom Anfangspunkte bis zum Ziele. Dem Leseunterrichte sollen Uebungen der Sprachwerkzeuge und Uebungen des Aufmerkens und Nachdenkens vorangehen, worauf zum Lautiren nach Stephani geschritten wird. In den Verstandes- oder Denkübungen sollen sämmtliche Geisteskräfte, Verstand, Vernunft, Urtheilskraft, Gedächtniß 2c. geübt werden: zuerst sind die Schüler anzuleiten, gehörig zu bemerken und richtig zu benennen — von gegenwärtigen Dingen wird dabei ausgegangen, später zu abwesenden, und

von da zum Aufsuchen und Benennen der Theile und ihrer Merkmale, dann zur Aufsuchung des Nothwendigen und Zufälligen, zur Beschreibung wirklicher Gegenstände, zum Ursprung der Dinge, zur Angabe des Gebrauchs, Nutzens, Schadens ꝛc., zur Unterscheidung der Gattungen und Arten, zur Uebung der Urtheilskraft im Prüfen einzelner Sätze ꝛc. Im Schreiben werden auf der ersten Stufe Punkte, Linien, Figuren, Dreiecke, Vierecke, Kreislinien gebildet, — auf der zweiten Stufe die großen und kleinen Buchstaben in genetischer Ordnung geschrieben, — auf der dritten Stufe Rechtschreiben geübt nach den Regeln: 1) Schreibe ein Wort so, wie du es hochdeutsch richtig aussprichst; und 2) Schreibe das abstammende Wort seiner Abstammung gemäß, — auf der vierten Stufe eigene Gedanken aufgeschrieben, wobei mit Aufschreiben einfacher Sätze begonnen wird, worauf zusammengesetzte Sätze und endlich freie Uebungen im schriftlichen Gedankenaufsatze, Beschreibungen, Erzählungen, Briefe ꝛc. folgen. Der methodische Gang in der deutschen Sprache ist: Kenntniß der verschiedenen Arten der Wörter, Bildung der Wörter, die verschiedenen Biegungen der Wörter, die Verbindung der Wörter zu Sätzen. Beim Rechnen muß auf jeder Stufe dem reinen Denkrechnen das Rechnen mit Ziffern folgen. Die Kinder lernen zuerst die Ziffern von 1 bis 9 und werden im Schreiben und Lesen derselben geübt; dann die Zehner ꝛc., worauf die vier einfachen Rechnungsarten folgen, wo beim Addiren und Subtrahiren die beiden Hauptübungen sind, daß Zahlen immer zu sich selbst und zwar alle von 2 bis 9 gezählt und ebenso abgezogen werden, was die beste Vorbereitung zur Multiplication und Division ist, und daß alle Zahlen von 2 bis 9 mit Eins fortsteigend bis Hundert, mit Zwei fortschreitend bis Hundert ꝛc. addirt werden. Bei der Multiplication besteht die Hauptsache darin, daß der Schüler das Ein mal Eins selbst zusammensetzt; die Anwendung des Ein mal Eins ist beim Dividiren das Wichtigste. Zu den vier einfachen Rechnungsarten im ganzen ungleichbenannten Zahlen wird der Uebergang durch die Lehre von der Reduction gemacht. Die Vorübungen zur Bruchrechnung bestehen im Anschaulichmachen der Brüche an sinnlichen Gegenständen, Theilung von Linien in gleiche Theile ꝛc., Bestimmen der Brüche zu ganzen Zahlen, Lesen und Schreiben der Brüche, Verwandlung ganzer Zahlen in Brüche, Verwandlung unächter Brüche in Ganze, Verwandlung der Brüche in andere Brüche von gleichem Werth — Erweiterung und Reduction, Vergrößerung und Verkleinerung gegebener Brüche ꝛc., worauf das Rechnen mit Brüchen folgt. Der Religionsunterricht sucht allmählich den kindlichen Geist von sinnlichen Gegenständen zu

übersinnlichen zu erheben, indem er vom Aufsuchen der Ursachen 2c. dahin gelangt, daß die Kinder einsehen, wie nichts von selbst entsteht. Gott ist's, der Alles hervorgebracht hat — wird ihnen gesagt, worauf aus dem Leben Jesu und von der Bibel erzählt wird. In der höheren Klasse werden dann an einem Lehrbuche die Lehren von Gott, von der Menschenbestimmung, von der Unsterblichkeit und von dem Stifter unserer heiligen Religion erweitert und wird neben der biblischen Geschichte Religionsgeschichte in ihren wichtigsten Momenten gelehrt. Die Vorübungen im Zeichnen sollten in keiner Elementarschule fehlen; der Unterricht selbst hat 3 Stufen: 1) Nachbildung vorgelegter Musterzeichnungen; 2) Zeichnung wirklicher Gegenstände; 3) Darstellung von Ideen. — Die gemeinnützlichen Kenntnisse umfassen Naturgeschichte und Naturlehre, Menschenlehre, Gesundheitslehre, Gewerbslehre, Geographie, Geschichte und Kenntniß der Landesgesetze. Diese Gegenstände werden in den oberen Klassen vollständig gelehrt, und zwar 1) in der Naturgeschichte und Technologie: Aufsuchen, Vergleichen, Systematisiren der Naturproducte. — 2) in der Kenntniß des menschlichen Körpers und der Gesundheitslehre: Alles, was zur gehörigen Behandlung des Körpers nothwendig ist; — 3) in der Naturlehre: Belehrungen über die gewöhnlicheren Naturerscheinungen; nebenbei einen kurzen Unterricht über den Kalender und die Zeitrechnung; — 4) in der Geographie: die Oberfläche der Erdkugel, die 5 Erdtheile, die Hauptmeere, Seen, Ströme, Gebirge, die Hauptländer Europa's, worauf es zu Deutschland und zum engern Vaterlande geht; — 5) in der Geschichte: nur eine allgemeine, faßliche Uebersicht der wichtigsten Völker und Ereignisse und eine genauere Kenntniß vorzüglich ausgezeichneter Menschen und Begebenheiten; vollständiger die Geschichte des Vaterlandes; — 6) in der Kenntniß der wichtigsten Landesgesetze so weit, daß der junge Mensch nicht aus Unwissenheit gesetzwidrig handelt und sich Schaden zuzieht. Der Stufengang im Gesangunterricht ist: 1) Man mache die Kinder auf die Verschiedenheit der Töne aufmerksam; 2) man lasse einzelne Töne vermittelst der Vocale angeben, kurz, gedehnt, schneller; 3) man lasse kürzere und längere Reihen von Tönen vermittelst der Vocale, Silben und Wörter üben; 4) man singe kurze, leichte Sätze vor und lasse sie nachsingen; 5) man übe kurze und leichte Liedchen nach und nach ein. Nach diesen Vorübungen dann: 6) der Lehrer läßt Höhe und Tiefe unterscheiden; 7) er singt die Töne der Grundoctave vor und bezeichnet sie durch Ziffern; 8) er übt die Schüler im Angeben und Treffen dieser verschiedenen Töne; 9) er macht Versuche im zweistimmigen, nachher im dreistimmigen

Gesange; 10) Uebungen im Treffen der halben, höheren und niederen Töne. —

11.

Harnisch und Diesterweg.

Denzel und Zerrenner waren speciell in die Elementarschule hineingestiegen und hatten diese nach allen Seiten hin denkender Betrachtung unterworfen. Das Volksschulwesen im Ganzen und Großen hingegen vertreten wiederum Harnisch und Diesterweg, ersterer ohne sich ganz von der durch Pestalozzi an das Licht gestellten Idee der organischen Entwicklung durchdringen zu lassen, letzterer in der vollendeten Einheit einer Denkweise, die diese Idee zur Grundlage hat. Ersterer war eine Duplicität: orthodoxer Theologe mit theologischen Neigungen auf der einen Seite und ein praktisch-tüchtiger, anregender Pädagog auf der andern Seite, — letzterer war ganz Schulmann, ganz Jünger Pestalozzi's, suchte alle Consequenzen seines Grundgedankens zu ziehen, ihnen nach allen Seiten hin praktisch und theoretisch Ausdruck zu verleihen und scheute sich nie, denjenigen Ideen und Bestrebungen rückhaltlos und rücksichtslos entgegen zu treten, welche die freie organische Entwicklung im Erziehungs- und Menschenleben in Frage stellen. Ersteren trieb seine ihm eigenthümliche hervorstechende Neigung aus der Schule heraus und zurück an den Altar; letzteren trieb in Folge charaktervoller Consequenz und Gesinnungstüchtigkeit die Reaction ebenfalls aus der Schule heraus. Freilich nicht an den Altar, sondern in die unfreiwillige Muße hinein.

Wilhelm Harnisch wurde 1787 zu Wilsnack in der Priegnitz geboren, studirte von 1806—1808 Theologie, widmete sich früh dem Studium der Pädagogik, in der er sich als Hauptlehrer praktisch übte, machte sich 1810 in der Plamann'schen Erziehungsanstalt mit der Methode Pestalozzi's bekannt, wurde 1812 an dem neuen Schullehrerseminar zu Breslau als Lehrer angestellt, 1822 zum Director des Schullehrerseminars zu Weißenfels ernannt, und trat später von seiner pädagogischen Thätigkeit zurück, um „in einem stillen Kirchlein neben dem Altar sitzen und den Frieden verkündigen zu können". In seinem „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen" handelt Harnisch zuerst vom Menschen: Der Mensch ist Ebenbild Gottes; ein Paradies liegt hinter

ihm, eins vor ihm. Mit den Füßen wurzelt er auf der Erde, mit den Augen ist er gen Himmel gerichtet. Wir sollen uns zu einem Tempel Gottes ausbilden, worin der Geist Gottes wohnt. Kein Mensch ist dem andern völlig gleich: jeder hat sein eigenthümliches Gepräge; jeder soll sich diesem eigenthümlichen Wesen gemäß ausbilden und darin dem Ganzen dienen. Gott ist der Ewige, Unveränderliche; die Welt verändert sich aber beständig und in ihr der Mensch. Seine Veränderung soll sein ein Ringen nach dem Paradiese, ein Streit mit der Finsterniß. Dieser Kampf macht das eigenthümliche Wesen des Menschen aus: er ist sein Bildungstrieb. Bilden heißt: dem Gestaltlosen Gestalt, dem Unbestimmten Bestimmung, den Fähigkeiten äußeres Gepräge, der ganzen Sache die Vollkommenheit geben, wozu sie Anlagen hat. Sich bilden heißt: diese Ausprägung aus dem Rohen an sich selber vollziehen Der Mensch soll sein eigner freier Bildner sein: aber der Sündentrieb unterdrückt den freien Bildungstrieb oft; er bedarf also der besonderen göttlichen Hülfe, eines Erlösers und Heiligers. Die Bildung des Einzelnen ist von seiner räumlichen und zeitlichen Stellung abhängig; daher diejenigen sehr irren, die den Zögling vom bürgerlichen Leben absondern, oder alles Wissen von ihm erzeugen lassen wollen. Erziehen heißt: absichtliche Gelegenheit zur Bildung geben; also eine Veranlassung werden, daß das Gestaltlose eine Gestalt gewinnt, die Fähigkeiten in Handlungen sich ausprägen, das Unbrauchbare und Schlechte sich absondert. Der Mensch wird nur so lange gut erziehen, als er sich selbst noch gut bildet. Im vollen Sinne giebt es keine andere Erziehung als eine christliche, eine Erziehung zur Ehre Gottes, im Namen seines Sohnes. Dem Zöglinge zur Gottseligkeit helfen, heißt ihn erziehen. Die drei Hauptgrundsätze der Erziehung heißen: 1) Indem du dem Zögling in seiner Bildung hilfst, so lenke ihn nicht ursprünglich von seinem guten Wesen, sondern nur von dem Bösen zieh' ihn darin ab. 2) Erziehe den Zögling seiner besondern innern Eigenthümlichkeit und seinem äußeren Standpunkte gemäß. Die Erziehung fange sinnlich an, gehe ununterbrochen und gleichmäßig fort und strebe festen Schrittes nach Vollendung. Hauptrichtungen der Erziehung sind: 1) Der Mensch sucht das Unendliche im Endlichen zu erkennen und zu verstehen: sein Ziel ist Weisheit und Wahrheit. 2) Er sucht das Unendliche in endliche Gestalten zu kleiden und es so im Endlichen zu bewahren: sein Ziel ist Tugend und Vollkommenheit. 3) Der Mensch schaut und genießt im Endlichen das Unendliche: sein Ziel ist der Friede in Gott oder Gottseligkeit. Die Einheit dieser drei Ziele ruht in der Liebe zu Gott und zu dem

Nächsten. Die rechte Erziehung will in dem Weltbürger einen Menschen und in beiden einen Christen erziehen. Die rechte Erziehung bildet den Zögling gleichmäßig für die drei Grundlebenskreise, für das Haus, den Staat und die Kirche aus. Die Erziehung beschäftigt sich mit der gesammten Grund- und Stammbildung des ganzen Menschen, mit der Tüchtigkeit seiner Gesinnung, wie mit der Anbildung guter Gewohnheiten, während der Unterricht es mit der vielfachen Zweigbildung, mit der in Kenntnissen und Fertigkeiten, zu thun hat. Die Erziehungsgrundsätze auf den Unterricht angewandt, sind: 1) Der Unterricht sei den einzelnen Kräften des Schülers angemessen und nehme solche vielfältig in Anspruch. 2) Der Unterricht in den Kenntnissen nehme vorzüglich die Erkenntnißkraft, der in den Fertigkeiten die Thätigkeit in Anspruch. Der Unterricht bekämpfe die Irrthümer und falschen Angewöhnungen, die sich bei erlangten Geschicklichkeiten finden. 3) Der Unterricht benutze den Selbstthätigkeitstrieb des Schülers und rege die eigenen Kenntnisse desselben an. 4) Er sei erziehend und gründlich. Die Gesetze zweiter Ordnung: Beachte bei dem Unterrichte die Individualität des Schülers; ferner den Geschlechtsunterschied, soweit sich derselbe schon ausgeprägt hat; das Alter deiner Schüler; die künftigen bürgerlichen Verhältnisse, in welchen er einst wirken wird. Der Unterrichtsstoff bestimmt sich so: 1) der Mensch setzt sich der Welt entgegen; daraus entstehen zwei Lehrgegenstände: die Geistlehre und die Körperlehre. Der Geist äußert sich im Menschen als Sprache und Gesang. Der Körper stellt sich dar in der Größe und in der Form. So entstehen vier Lehrgegenstände: Sprache Gesang, Größe und Form, und alle vier können entweder der Erkenntniß, oder der Thatkraft dargeboten werden. So bilden sich folgende acht Lehrgegenstände: Sprachlehre und Sprachkunst; Gesanglehre und Gesangkunst; Größenlehre (Mathematik) und Größenkunst (Rechnen und Messen); Formlehre (Plastik) und Formkunst (Zeichnen, Malen und Bilden). 2) Der Mensch kann sich zwischen Gott und die Welt stellen. Faßt er seine Beziehung zu Gott als eine Erkenntniß auf, so kommt er zur Religion; faßt er sie in der That auf, so kommt er auf die Tugendlehre (Moral). Faßt er sein Verhältniß zu der Welt mit dem Erkenntnißvermögen auf, so tritt ihm die Weltkunde entgegen, die Auffassung in der That führt zu der mannichfaltigen Gewerbsthätigkeit. — Die Volksschule hat besonders Zeichnen, Gesang, Größenlehre, Muttersprache, Weltkunde und Christenthum zu behandeln. — Der Unterricht in diesen Unterrichtszweigen muß aber zugleich erziehlich und zwar dadurch wirken, daß er 1) dem Thätigkeitstriebe

der Kinder Stoff gewährt, 2) sie an mancherlei Anstrengungen gewöhnt, 3) sie zum regelmäßigen Gebrauch ihrer Zeit auffordert, 4) sie ihren Willen dem Willen eines Anderen unterzuordnen anhält, 5) ihnen Trauer und Freude durch das Mißlingen und Gelingen verursacht. Daneben muß der Schüler zu den Tugenden der Gemeinschaft in der Schule angehalten werden: zur Zeitpünktlichkeit, Reinlichkeit, Vollständigkeit, Stille, Haltung. Die weitere Erziehung geht dann auf Einübung gesetzmäßigen Gehorsams, und das Endziel ist Erstarkung des Schülers zur Selbständigkeit in der Selbstthätigkeit. Da jedoch manche Schüler trotz der zweckmäßigsten Einrichtung der Schule und des Unterrichts dem Sündenhange folgen, so muß auch die Schulerziehung ihre arzneiliche und pflegende Seite haben: die Schulzucht, deren Pflegemittel sind: Gesetze und Hülfen oder besondere Unterstützungen an den Stellen, wo der Schüler vorzüglich straucheln kann, z. B. körperliche Reizungen, Vergnügungen, Reizungen durch Blicke auf die Folgen, Nützlichkeit der Sache, Reizung durch Anerkennung des schon Geleisteten 2c. Die Abschreckungsmittel sind Strafen, Züchtigungen: sie dürfen nie einen anderen Zweck als den der Besserung haben und unterscheiden sich dadurch von den bürgerlichen Strafen, die nicht blos bessern, sondern auch der Gerechtigkeit Genüge verschaffen und Andern ein warnendes Beispiel aufstellen sollen. Züchtigungsmittel sind: Beschämungen, Absonderungen, Entziehungen von Rechten und Genüssen, unmittelbare Belegungen mit unangenehmen Dingen, als Nachsitzen, Einsperren, Nacharbeiten 2c., körperliche Züchtigungen. Das vorzüglichste Erziehungsmittel aber ist der Erzieher — der Lehrer. Die Lehrer theilen sich in drei Klassen; 1) Der Lehrer nach dem Gesetz stellt sich in folgenden Gestalten dar: a) Seine Gesetzlichkeit ist verbunden mit einer gewissen Sinnlichkeit, die sich in allerlei Sonderbarkeiten ausspricht, besonders in Schulsteifheit: solche Lehrer wollen von Neuerungen nichts wissen. b) Die Gesetzlichkeit ist verbunden mit Kraft, wodurch Rauheit, Kälte und Strenge entsteht: ein solcher Lehrer ist für die Mädchen sehr schädlich; auf einige Knaben kann er guten Einfluß haben. c) Die Gesetzlichkeit ist mit einer verständlichen Zweckmäßigkeit verbunden: Lehrer dieser Art suchen den Verstand der Kinder recht aufzuklären und sie mit allerlei nützlichen Kenntnissen für das bürgerliche Leben bekannt zu machen. 2) Der Lehrer nach der Ehre stellt sich in folgenden drei Hauptgestalten dar: a) der Ehrtrieb ist verbunden mit der Sinnlichkeit und geht deshalb auf lauter kleinliche Dinge: ein Lehrer dieser Art hascht überall nach Beifall und läuft und rennt, um nur eine freundliche Miene von einem Schulvorsteher

zu erhalten; im Unterricht greift er stets nach dem Glänzenden, um Ehre davon zu ernten. b) Der Ehrtrieb ist mit anmaßendem Stolz verbunden und wird deshalb Hochmuth: ein Lehrer dieser Art giebt sich oft große Mühe, um seine Schüler weit zu bringen und leistet vielleicht auch viel; aber er lehrt die Gottseligkeit nur darum, damit die Kinder bei der Prüfung darin gut bestehen. c) Der Ehrtrieb verbindet sich mit der Liebe zu den Kindern und bekommt so ein edles Wesen; solche Lehrer sind thätig und eifrig und erleichtern den Kindern alle Sachen, führen Belohnungen allerlei Art ein, um den Ehrtrieb zu wecken, wissen die Prüfungen täuschend und rührend zu machen, und haben eine gewisse Art von lieblicher Gottseligkeit und dichterischer Sehnsucht nach dem Ueberirdischen. 3) Der Lehrer nach der Liebe stellt sich in folgenden drei Hauptgestalten dar: a) Die Liebe ist mit der Sinnlichkeit und Schwachheit verbunden: es entsteht ein gutmüthiger tändelnder Lehrer, der mit der Anbetung des Herrn spielt: der fast immer betet, statt zu lehren, der sich nicht um Lehrarten bekümmert, weil er meint, es sei ihm in der Frömmigkeit Alles gegeben. Da ihm gewöhnlich alle Haltung fehlt, so wird er oft von Schülern sehr geneckt. b) Die Liebe ist verbunden mit Stolz: ein solcher Lehrer stellt sich unter die Kinder wie ein Gott, er macht die Gottseligkeit und sie durch sein Eifern den Kindern verhaßt. c) Die Liebe ist verbunden mit der sittlichen Kraft: das sind die Anlagen zu einem ausgezeichneten Lehrer; er hält auf gute Lehrwege und auf alle wahre Schulweisheit und Lehrkunst, vergißt aber darüber nie, was höher liegt. — Zu diesem Ziele hin müssen die Lehrer gebildet werden. Dazu reicht nicht blos praktische Anerziehung des Schulhaltens aus. „Man muß den ganzen Menschen bilden, und dazu gehört eine gewisse Tiefe, welche ohne eine gewisse Ausdehnung nicht möglich ist. Es geht hier nicht anders, als bei der Verdauung. Man kann nicht blos nährende Stoffe geben, man muß auch füllende hinzuthun. Die, welche Alles praktisch zuschneiden wollen, kommen auf eine traurige Oberflächlichkeit, welche einen Schein statt Sein, Zurichtung und Abrichtung statt Bildung giebt. Zur Vermeidung dieser Oberflächlichkeit wünscht Harnisch, daß tüchtige Volksschullehrer, Bürgerschulen, Präparandenanstalten junge Leute vom 14. bis zum 17. Jahre auf Kosten der Ihrigen zu Schul-gesellen (Kinderlehrern, Privatlehrern, Hauslehrern, Vertretern, Gehülfen) heranziehen, die dann ein Examen ablegen und mehrjährig im Schulehalten sich üben, worauf sie in ein vollständiges Hauptseminar des Staates eintreten können und hier zu Schulmeistern gebildet werden. Wie aber ein solches Seminar eingerichtet sein soll, davon

giebt das Weißenfelser Seminar Nachricht, das unter seiner Leitung folgende Jahres- und Tagesordnung hatte: Die Jahresordnung: die 52 Jahreswochen zerfallen in 44 Lernwochen und in 8 Ferienwochen. Ferienarbeiten werden nicht aufgegeben, sondern jedem gerathen, sich mit Lieblingsarbeiten zu beschäftigen, oder mit den Gegenständen, worin er zurück ist. In den Sommermonaten gehen des Mittwochs die Seminaristen 2 Stunden botanisiren. So lange es irgend das Wetter erlaubt, wird jeder Seminarist in der Ferienzeit 1½ bis 2 Stunden in der Woche mit Gartenarbeiten beschäftigt. So lange es das Wetter gestattet, baden sich alle Seminaristen fleißig in der Saale; geht das nicht mehr, so badet sich jeder wenigstens alle 14 Tage in der warmen Badestube kalt. Das Schlittschuhlaufen wird befördert; das Schwimmen durch eine besondere Zahlung des Lehrgeldes. Von der freien Luft darf sich Keiner abschließen, indem er täglich auf dem Wege vom Wohnhause nach dem Schulhause ¼ Meile zu machen hat, und dabei stets neben Gerüsten zu Leibesübungen vorbeigeht, die ihn von selbst zur Bewegung einladen, wenn er sich im Sitzen versteift hat. Die Tagesordnung ist an Sonn- und Festtagen folgende: im Winter um 6, im Sommer um 5 Uhr aufgestanden, dann 1½ Stunde zum Anziehen, Reinigen und Frühstücken, ½ bis 1 Stunde Hausandacht, ½ bis 1 Stunde frei; 1 bis 2 Stunden, die eine Hälfte öffentlichen Gottesdienst, die andere Hälfte Selbstbeschäftigung mit religiösen Arbeiten; von 1 bis 2 Uhr die andere Hälfte im Nachmittagsgottesdienst; von 6 im Winter und von 7 Uhr im Sommer bis 9 Uhr freie Beschäftigung. Die Tagesordnung an den werktägigen Vormittagen ist: 5 Uhr aufgestanden und bis ½6 Uhr angezogen und gereinigt; ½6 bis 7 Uhr gebetet und für sich gearbeitet, 7—8 gefrühstückt und frei; 8—12 Uhr Unterricht; 12—1 Uhr Mittagsessen und frei. Nachmittags: von 1—5 an 4 Tagen und an 2 Tagen von 1—2 Unterricht; doch fällt dazwischen Aufenthalt in der Schule und auch Freizeit. Von den 40 Unterrichtsstunden, welche durchschnittlich Vor- und Nachmittags die Seminaristen erhalten, kommen 22 auf scientivische und 11 auf technische, 3 auf Leibesübungen und 4 auf Aufenthalt in der Schule. Die abendliche Tagesordnung ist im Sommer: 5—7½ an den vier vollen Schultagen und 2—7 an den zwei halben Schultagen frei, 7½—9 Uhr für sich arbeiten; das gemeinsame Gebet schließt 9¾ Uhr den Tag; — im Winter: 5—6 an vier Tagen und 2—6 an zwei Tagen frei, 6—8 Arbeitsstunden, 8¼—9 musikalische Uebungen, Schluß nach der Abendandacht 9½ Uhr. — Unter den Schulmännern, welche von Harnisch ihre hauptsächlichsten Anregungen

empfingen und ganz oder theilweise als seine Schüler zu betrachten sind, ragen hervor: Christian Gottlieb Scholz und August Lüben. Ersterer wurde 1791 geboren, im Seminar zu Breslau gebildet, nahm dann auf dem Gebiete der Volksschule verschiedene Lebensstellungen ein und wurde endlich Seminar-Oberlehrer in Breslau. Er wirkte hier, wie überall in einer sehr biederen, anregenden, praktisch tüchtigen Weise und erwarb sich eine große Anhänglichkeit und Dankbarkeit unter seinen Schülern. Als im Jahre 1846 das Breslauer Seminar der preußischen Reaction zum Opfer fiel, stiftete eine Unterrichtsanstalt für Lehrerinnen und wirkte so segensreich bis an seinen Tod, welcher 1865 erfolgte. Durch seine methodischen Leistungen auf dem Gebiete des Rechen- und deutschen Sprachunterrichts, durch seine Anleitung zur Fragekunst, sowie durch seine pädagogisch-journalistische Thätigkeit hat er sich ein dauerndes Verdienst erworben. 1861 hat ihm die schlesische Lehrerwelt eine goldene Amtsjubelfeier bereitet, hat dadurch ihrer Dankbarkeit einen herrlichen Ausdruck gegeben, und sich selber nicht minder geehrt, wie den Jubilar. Nachdem der tüchtige, im Alter noch heitere und jugendliche Mann noch mit Lüben, Karl Schmidt, Theodor Hoffmann, Wichard Lange in Beziehung getreten und eine Zierde der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen geworden war, wurde er im Jahre 1865 urplötzlich abgerufen. Lüben wurde am 28. Januar 1804 geboren. Er erhielt seine pädagogische Vorbildung auf dem Seminar zu Neuzelle. 1820 trat er in das Seminar zu Weißenfels und wirkte hier unter Harnisch, der einen bestimmenden Einfluß auf ihn ausübte und ihn zur Freimachung seiner vollen eminenten Kraft verhalf. Nachdem er sich zum Director der Bürgerschule in Merseburg aufgeschwungen und in dieser Stadt längere Zeit segensreich gewirkt hatte, wurde er endlich zum Director des neuerrichteten Seminars in Bremen berufen. In dieser Stellung arbeitete er in einer Weise, wodurch die Aufmerksamkeit nicht blos der einheimischen, sondern auch vielfach der auswärtigen Pädagogen erregt ward, welche die Entwicklung des deutschen Volksschulwesens aus eigener Anschauung kennen lernen und studiren wollten. Als Bahnbrecher erscheint Lüben auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts. Segensreich hat er gewirkt und wirkt er noch nach seinem Tode durch seine Lesebücher, seine Einführung in die deutsche Literatur, seinen „praktischen Schulmann“, seinen Entwurf für die Einrichtung des Landschulwesens im Bremer Gebiet und seinen pädagogischen Jahresbericht, welchen er im Verein mit Gräfe, Schulze, Bartholomäi, Prange und Petsch herausgab.

Am 14. October 1872 wurde sein fünfzigjähriges Lehrer-Jubiläum in einer Weise gefeiert, die eben so großartig wie erhebend war. Damals, als die ganze deutsche Lehrerwelt, als man weit über die Grenzen des Vaterlandes hinaus sich beeilte, dem Jubilar sichtbare Zeichen der Dankbarkeit und Verehrung entgegen zu tragen, stand er noch da in voller Manneskraft und geistiger Frische. Trotz der Fülle seiner Jahre war sein dunkles Haar nicht geblichen, und kein äußerliches Zeichen verrieth die 68 Jahre seines Lebens. Da raffte den thatkräftigen, bis an sein Lebensende jugendlich heiteren Mann ein Schlagfluß mitten in seiner Wirksamkeit — er war thätig in der Bremer Lehrerprüfungscommission — dahin. Sein pädagogischer Jahresbericht wird von Friedrich Dittes fortgesetzt.

Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg ist der Mann, ohne dessen Kenntniß man die deutsche, vorzüglich die norddeutsche Volksschule der letzten Jahrzehnte nicht verstehen würde, — ein Pädagog, der nicht allein consequenter und tiefer Denker, sondern ein großer Techniker in seinem Seminar — einer Musteranstalt für deutsche Lehrer — war, und vor allem mit seiner Charakterstärke wie ein Fels im Meere allem Anstürmen der Reactionsperiode gegenüber festgestanden und dadurch, wie überhaupt durch seine Anregungen, in die deutsche Lehrerwelt den Zug nach dem Idealen gepflanzt hat, — entgegen allem Schlendrian, allem Schulpedantismus, aller handwerksmäßigen Alltäglichkeit. — Am 29. October 1790 in Siegen geboren, zu Herborn in Nassau und zu Tübingen als Theologe gebildet, bis 1812 Hauslehrer in Mannheim, dann zweiter Lehrer an der école secondaire zu Worms, 1813 bis 1818 Lehrer an der Musterschule zu Frankfurt a. M., 1818 zweiter Rector der lateinischen Stadtschule zu Elberfeld, — widmete er sich seit 1820, wo er Director des Seminars zu Mörs wurde, ganz dem Volksschulwesen. Zwölf Jahre suchte er daselbst „die jungen Leute zu lebendigem Streben zu erregen, in ihnen die Bildung zu begründen, sie mit Liebe zum Amt und zu den Kindern zu erfüllen, als Kern der Bildung sittlich religiöse Gesinnungen und Grundsätze hervorzurufen, sie zu Weckern der Volkskraft zu stempeln und — vernünftig zu machen.“ Auf Pestalozzi stehend, wollte er die Seminaristen von innen heraus bilden und ihnen Charakterstärke aneignen. Schmitthenner sagt von Diesterweg's damaligem Wirken am Rhein: „Preußen hat am Rhein, in Koblenz, Köln und Wesel, drei furchtbare Festungen gebaut und ausgebaut zum Schutz und Trutz gegen die Nachbarn und zur Sicherung des Reiches. Aber es hat eine andere aufgethürmt, die ist noch stärker und noch fester, das ist die Cultur des Volkes. An dieser nun hat

der Dr. Diesterweg bauen helfen und beim Geniewesen tüchtige Dienste gethan, wie er denn ein ziemlicher Meister ist in Licht und Feuerwerk." 1827 begründete er daselbst „die Rheinischen Blätter", in denen er Jahrzehnte hindurch für Hebung des Lehrerstandes in wissenschaftlicher, sittlicher und materieller Beziehung unermüdlich gekämpft hat. 1832 berief ihn das Ministerium Altenstein nach Berlin zum Director des Seminars für Stadtschulen, wo er mit gleichem Eifer und gleichen Principien wie in Mörs für Bildung der Lehrer arbeitete. „Die Bildung künftiger Lehrer — sagt er — zerfällt in eine theoretische und in eine praktische, d. h. sie erhalten selbst Unterricht und sie sollen das Unterrichten lernen. Beides liegt nicht außer, sondern in einander; der Unterricht der Seminaristen selbst ist ganz praktischer Art und Natur. Alles bezieht sich auf ihre Bildung zur bewußten Praxis des Unterrichts. Das Lernen des Lehrers ist zunächst ein Beobachten, ein Sehen, ein Erleben, ein Leben in einer Sphäre, wo das Lehren lebt, in einer Praxis, die sie an sich erfahren und an Kindern beobachten, mit sich und mit Anderen lehrend beschäftigt und unterrichtend bethätigt. Wie der Handwerker, der Künstler 2c. sich vorzugsweise in einer Künstlerwerkstatt tüchtig ausbilden, so der Schullehrer durch eine Musterschule. Sein Beruf ist ein praktischer. Die Trennung des Wissens in Theorie und Praxis hat für ihn gar keine Geltung. Es giebt für den Schullehrer keine Bildung durch reine Theorie. Dieselbe führt ihn von seinem Berufe ab. Das wesentlichste Bedürfniß einer Lehrerbildungsanstalt ist darum eine musterhaft eingerichtete Schule." Es wurde dem entsprechend an Diesterweg's Seminar zu Berlin eine Seminarschule errichtet, — eine Knabenschule, welche, eine Elementarschule, mit den Elementen der Schulbildung beginnt und ihre Schüler entweder unmittelbar in das bürgerliche Leben entläßt oder an die Tertia eines Gymnasiums abliefert. Die Lehrer, welche an der Seminarschule unterrichteten, und zu denen Diesterweg, Karl Bormann, Ludwig Erk, Karl Franke, Karl Gabriel und August Reinbott nebst den Seminaristen des dritten Cursus gehörten, arbeiteten nach folgender Methode: „Das Kind ist nach psychologischen, innern, geistigen Gesetzen naturgemäß anzuregen und zu entwickeln. Den ganzen Unterricht beherrscht das Princip der Naturgemäßheit; der Unterrichtsgang schreitet von der Anschauung zum Begriff fort; das Mittel zur Bildung ist die Erregung der Selbstthätigkeit. Die Geistesbildung auf naturgemäßem Wege, die Entfesselung und Befreiung des jugendlichen Geistes, die freie Fertigkeit im Können aller Art, im Sprechen, Darstellen, Beweisen, Entwickeln 2c. wird erzielt. — Der Lehrer macht sich nicht zum Mittelpunkt, noch

weniger den Lernstoff, sondern das Kind ist der Mittelpunkt, der Lehrer steht im Umkreise und macht sich mit dem Stoffe zum Werkzeug und Mittel. Das Unterrichten ist Erregen, die Unterrichtstheorie ist Erregungstheorie. 1) Ueberall knüpfen wir das Lernen an die bereits von dem Kinde erfahrungsmäßig und anschaulich gewonnene Erkenntniß an, suchen dieselbe ihm zu verdeutlichen, sie ihm zum klaren Bewußtsein zu bringen und die Fertigkeit in der sprachlichen Darstellung derselben ihm anzueignen. Die Methode geht von dem Bekannten aus und knüpft an dasselbe das Unbekannte an. 2) dieses Unbekannte wird, wie und wo es nur möglich ist, dem Schüler sinnlich vorgezeigt; er wird mit dem Einzelnen in unmittelbarer Anschauung bekannt gemacht, dieses Einzelne wird betrachtet und zergliedert, die Merkmale werden aufgefunden, mit einander verglichen, gesondert und verbunden, dann das bezeichnende Wort beigefügt und eingeübt. Die Methode beginnt mit der Sache und knüpft an die Sache das Wort, sie entwickelt aus dem Einzelnen den nächstliegenden Begriff, und aus diesem den höhern 2c. vom Concreten zum Abstracten. Dies ist der Weg, auf dem Kenntnisse und Einsichten sich entwickelt haben. Nachher wird der Gang umgekehrt, von dem Allgemeinen ausgegangen, zur Regel das Beispiel gesucht. 3) Was behalten werden soll, bringen wir vorher zum Verständniß; denn nur das Verstandene wird leicht und gern behalten. Der Mensch ist kein Automat, und er darf nicht wie ein solcher behandelt werden. Dann aber muthen wir ihm zu, daß er das Verstandene sich einpräge, und wir üben es so lange mit ihm, daß es lebenslang ein freies Eigenthum seines Geistes werde, damit er mit dem Erlernten jeden Augenblick frei schalten und walten könne. 4) Alles Rationelle behandeln wir rationell, von den sinnlichen Elementen aus, wir lassen finden, was zu finden ist: die Methode ist die heuristische. Das nicht zu Findende, das Positive, Gegebene sind wir nicht so thöricht, entwickeln zu wollen. Da es ein Gegebenes ist, so muß es aufgenommen werden. Und wir verlangen solches; üben aber den Schüler im Verstehen und guten Behalten. 5) Die Lehrform ist akroamatisch bei geschichtlichen, gegebenen, positiven Stoffen; der Schüler muß auch in stiller Sammlung gehörig lernen; der kurze Vortrag wird aber mit Fragen unterbrochen. Im übrigen herrscht durchweg die Form des Dialogs, und derselbe ist je nach der Verschiedenheit des Stoffs theils examinatorisch, theils katechetisch und sokratisch. 6) Alles ohne Ausnahme soll dem Schüler mundrecht gemacht werden. Er muß alles, was er weiß, jeden Augenblick mit Fertigkeit und Raschheit darstellen können. Der Lehrer spricht nur so viel, als zur Anregung und

Entwicklung gehört. Der Schüler soll sprechen lernen, nicht der Lehrer. Je weniger dieser spricht, thut, je mehr jener, desto besser. Dictirt wird nur so viel, als absolut nothwendig ist: die Dictirmethode ist eine Unmethode. 7) Mit der Anschauung, dem Einzelnen, dem Concreten machen wir darum überall den Anfang, weil nur von hier aus der Begriff naturgemäß entwickelt werden kann, weil es keinen Weg giebt, von den Begriffen zu den einfachen Vorstellungen und Empfindungen hin, und weil er, wenn er eingeschlagen wird, zu leerem, unfruchtbarem und aufblähendem Wortwerk und todtem Schulwissen führt, das dem Geiste keine gesunde Nahrung liefert und mit dem man im Leben nichts anfangen kann. Aus demselben Grunde fangen wir mit den Sachen an, nicht mit den Worten, mit den Vorstellungen, nicht mit den Wörtern. Denn die Wörter an sich theilen das durch sie Bezeichnete, den Inhalt noch nicht mit, sondern sie setzen ihn voraus. 8) Der Hauptgesichtspunkt, den wir beim Unterricht festhalten, ist der formale, wenn auch in steter Verbindung mit dem materialen, nicht bloß aus dem psychischen Grunde, weil es keine rein formale Bildung giebt, sondern auch wegen des Werthes der Kenntnisse und Fertigkeiten an und für sich, wenn man sich dieselben nur mit Selbstthätigkeit angeeignet hat. Diese Selbstthätigkeit besteht bei dem Anfänger im Lernen, mit größeren oder geringeren Gradunterschieden, die theils durch die angebornen Anlagen, noch mehr aber durch die günstigere Familienumgebung des Kindes bedingt sind, zuerst, von der bloßen Nachahmung an, in der Aneignung des Vorgezeigten in Vorstellungen, in dem Festhalten der erregten Empfindungen, in dem Behalten und Ueben der vorgesprochenen Wörter und Sätze, kurz im allgemeinen in äußerer Selbstthätigkeit, geht dann, unter Voraussetzung einer lebendigen Erregung, allmählich und der langsam sich entwickelnden Menschennatur gemäß, in innere Selbstthätigkeit über, welche begreiflicher Weise auch selbst beim talentvollsten Kinde im 14. und 15. Lebensjahre noch nicht den ihr möglichen Culminationspunkt erreicht. Dieser Fortschritt von der Passivität oder blos äußerlichen Selbstthätigkeit bis zur innerlichsten Selbstthätigkeit in einzelnen Gedanken und ganzen Reihen von Gedanken geschieht durch geistige Bewegung, welche beim Kinde auch stets mit leiblicher verbunden, und ohne Unruhe des ganzen Menschen gar nicht denkbar ist. In dieser Beziehung entsteht für den Erzieher die große Aufgabe, deren vollkommene Lösung den Meister bekundet, die Aufgabe, den Geist, nicht nur zu beunruhigen und in nachhaltige Schwingung zu versetzen, sondern zugleich innerlich zu kräftigen und in gemessener Haltung und Selbstbeherrschung zu erziehen, so daß der eingeleitete Entwicklungs- und Denkprozeß einen ruhigen und stetigen Verlauf nimmt und sich mit der größten innern Selbstthätigkeit die äußere Ruhe paart. Dieses Ziel liegt

aber über die Zeit der Entwicklungsjahre in der Elementarschule hinaus und kann in seiner Vollendung nur vom vollkommen gereiften Jüngling erwartet werden. 9) Unter der anzuwendenden Heuristik verstehen wir, daß das von der Jugend aus den Vorstellungen, über die sie die Herrschaft erlangt hat oder erlangen kann, von ihr selbst durch eigenes Nachdenken, wenn auch unter fortwährender Leitung des Lehrers zu Findende auch wirklich gefunden werde. Doch vergessen wir hierbei das Wort des Dichters nicht: „Eines schickt sich nicht für alle", und der Erzieher würde gegen seine Schüler und sich selbst in den Fehler der Ungerechtigkeit verfallen, wollte er die von der Menschennatur ihm gesetzten Schranken nicht anerkennen, von allen gleich viel und von jedem alles verlangen. 10) Eine Knabenanstalt, welche sich die freie Ausbildung des jugendlichen Geistes zur Aufgabe gestellt hat, muß sich vor zwei Verirrungen hüten: a) Vor der Belastung, Ueberschüttung und Erdrückung der schwachen Kraft mit Kenntnißmassen. Diese müssen nicht nur vollständig verarbeitet werden, sondern sie dürfen auch den Geist nicht einmal ganz erfüllen; es muß ein Ueberschuß von freier Kraft bleiben, deren Verwendung dem Knaben zu überlassen und nur zu beobachten ist. Ein gewisser Grad von Wildheit, jugendlichen Muthwillens 2c. sind in der Regel mit nichten Zeichen schlechter Richtung, vielmehr gehören sie zu der jugendlichen Frische. b) Vor dem systematischen Gängeln und Hänseln, welches alles machen, jeden Schritt des Knaben leiten, alles ängstlich bewachen und jede Möglichkeit von Verirrung verhüten will. Wie Gott seiner nicht spotten läßt, so rächt sich auch die mißhandelte Kindesnatur, weil und so lange Natur vorhanden ist. In einem in der Maikäferart mißhandelten Kinde legt sich der Verstand, ohne daß er alle Verhältnisse durchschaut, auf die listige Ueberlegung, wie er sich möglichst viel Freiheit verschaffen könne. Darum erspäht er die Schwächen seiner Umgebung und benutzt sie, sei es, daß er in der Schmeichelei oder im Trotze seinen größeren Vortheil gewahrt. In jedem Falle verdirbt, mit dem Verluste des Vertrauens zu den Menschen, die ihn leiten, der Charakter des Kindes, selbst dann, wenn diese in der Geschmeidigkeit desselben nur Folgsamkeit und Liebenswürdigkeit entdecken. Ein gewisser Grad von Ungefügigkeit verräth einen höheren Grad ursprünglich gesunder Naturanlagen. 11) Damit der Lehrer den Schüler erwecken, erregen, zur Selbstthätigkeit bestimmen könne, verlangen wir von ihm heitern Sinn, Stärke in der Doctrin, disciplinarische Kraft, vollkommne Beherrschung des Stoffes, darum freies Lehren ohne Buch, und die Fähigkeit, den Stoff nicht nur in die dialogische Form zu bringen, sondern auch den Fragen den Reiz der Neuheit und des Interesses

und wie oft es sein muß, stachelnde Kraft zu verleihen, damit jedes Schülers Aufmerksamkeit lebendig erregt, der jugendliche Geist zum Aufstreben bestimmt, der Lernstoff mit Selbstthätigkeit ergriffen und verarbeitet, die zu entwickelnde Wahrheit gefunden und in freies Eigenthum verwandelt werde. 12) Nicht blos die Lectionen, die sich mit rationellen Gegenständen beschäftigen, sondern jeder Unterricht soll zu geistiger Uebung und Anstrengung erregen. Den Werth des Unterrichts messen wir daher nicht an der Masse des Erlernten, sondern an dem Grade, der in dem Zöglinge entwickelten Selbstthätigkeit. Die ganze Schule soll eine Gymnastik oder Athletik des jugendlichen Geistes sein."

Neben seinen officiellen Arbeiten war Diesterweg in Berlin noch überallhin thätig, um die Wahrheit einer naturgemäßen Entwicklung des jugendlichen Geistes zu verbreiten. Er stiftete die „Pädagogische Gesellschaft", später den „Jüngeren Berliner Lehrverein". Nach außen hin aber regte er durch seine Schriften die Lehrerwelt auf und an. Es erschienen nach und nach: Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik, Blätter für Erziehung und Unterricht, pädagogische Reise nach den dänischen Staaten, das pädagogische Deutschland, Lehrbuch der mathematischen Geographie und Himmelskunde, methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen (in Gemeinschaft mit Heuser herausgegeben, Leitfaden für den Gesammtunterricht im Rechnen, Leitfaden für den Unterricht in der Formenlehre, Lehr- und Sprachbuch, praktischer Lehrgang in der deutschen Sprache, und besonders der „Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer", in dem er in Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Mädler und Reinbott, Schmitz und Prange alle Berufszweige und Beziehungen des Lehrerlebens bespricht. Die Bestimmung des Menschen ist nach dem „Wegweiser" die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen. Von angebornen Anlagen zum Guten oder Bösen kann man gar nicht sprechen wegen der Unbestimmtheit des Wesens der Anlage, die zu beiden, zum Guten wie zum Bösen, entwickelt werden kann. Sittlich gut oder sittlich böse kommt kein Mensch auf die Welt; er wird das eine oder andere, da er die Fähigkeit hat, Beides zu werden, und der Eine wird das Eine von jenen beiden leichter, als der Andere. In der Regel kommt es auf die Erziehung jedes einzelnen Kindes an, welche entscheidet, ob es überwiegend die Richtung zum Guten oder zum Bösen annimmt. Immer bleibt die Möglichkeit für das ganze Leben, daß der Mensch die ursprüngliche Richtung ändere, weil er frei ist. Das sittlich Gute ist eine fort und fort wachsende Größe; wo sie nicht wächst, da hört sie

ganz auf zu sein. Man kann daher von Keinem sagen, daß er gut sei, sondern daß er gut werde, sich bestrebe gut zu sein. Erst muß sich die menschliche Natur zur Selbsterkenntniß entwickelt haben, ehe von einer Wiedergeburt zum Göttlichen die Rede sein kann. Nur in Gemeinschaft kann der Mensch seine Bildung erhalten und seine volle Bestimmung erreichen. Im Menschen schlummert der Geist des höheren Ganzen, zu welchem er gehört. Wird diese Anlage durch Erziehung bethätigt, so erwacht im Menschen der Geist der Liebe, der Geist Gottes. Jede geistige Entwicklung beginnt mit einem kleinsten Anfange und dehnt sich zu einem denkbaren Maximum aus. Jede Entwicklung der einzelnen Anlagen und aller Anlagen geschieht auf eine stetige, lückenlose Weise: dieses ist das auf die Entwicklung der innern Natur anwendbare, mathematische Naturgesetz. Die Entwicklung der Anlagen des Menschen geschieht in der Zeit nach einander, und nicht alle Anlagen entwickeln sich zu gleicher Zeit in gleich energischer Weise; einige setzen die Entwicklung der andern voraus, z. B. die Bildung des Verstandes, der Vernunft einen Grad der Entwicklung des Gedächtnisses ꝛc. Je früher die Anlagen geweckt werden, desto leichter; je später, desto schwerer werden sie zu Kräften. Jede einzelne läßt sich um so schwerer wecken, je länger und stärker bei eigenem Schlummer die übrigen geweckt worden sind. Vollständige harmonische Entwicklung aller Anlagen eines Menschen denken wir uns als Ziel der Vollendung. Doch muß diese Harmonie der Ausbildung nach dem Maße und dem Grundverhältniß der Anlagen des einzelnen Menschen, individuell, bestimmt werden. Der Geist des Menschen ist auf die innigste Weise mit dem Körper verbunden. Das Princip der harmonischen Ausbildung verlangt vollkommene Entwicklung des Körpers und Geistes. Keine Art und Seite der Entwicklung soll auf Unkosten der andern geschehen. Das höchste Ziel aller Entwicklung ist der Bestimmung des menschlichen Lebens gemäß Erziehung zur Selständigkeit durch Selbstthätigkeit. Der Weg zu dem allgemeinen Ziel der Menschenbildung geht durch mehrere Stufen hindurch, wenn auch der Entwicklungsproceß selbst ein stetiger ist. Aeußere und innere Natur bilden in Ansehung der Entwicklung und Bildung einen Parallelismus. Wie wir in jener einen Fortschritt von dem Chaotischen, Unbestimmten, Allgemeinen zum Besondern, Bestimmten, Gestalteten wahrnehmen, so entwickelt sich das Seelenleben ebenfalls von der Unbestimmtheit aus zur Bestimmtheit und Selbständigkeit der Individuen. Die unterste Stufe der Entwicklung ist die der Sinnlichkeit, d. i. derjenige Zustand,

in welchem die Thätigkeit der Seele an die äußere Erregung gebunden ist: die Seele ist hier nur thätig, soweit die äußere Erregung reicht und sie bestimmt; in sittlicher Hinsicht der Zustand der Unschuld; in Hinsicht der Cultur aber der Zustand der Rohheit. Die zweite Stufe ist die der Gewohnheit und Phantasie: die Bildungsstufe, auf welcher wir theils in unsrem Vaterlande das Leben der Landleute, theils den Jüngling, wenn er von künftigen Thaten träumt und Ideale entwirft, erblicken; in Griechenland war es die Zeit der Heroen, in Deutschland der schönere Theil des Mittelalters. Die höchste Stufe ist die der freien Selbstbestimmung. Die Seele fühlt sich durch äußere Einwirkungen angeregt, aber nicht mehr bestimmt: erhoben über den Mechanismus des Geschäfts, über die Macht der Gewohnheit und Sitte bestimmt sie sich nach freien Entschließungen; Menschen auf dieser Bildungsstufe leben in beständiger Entwicklung, Fortschritt ist ihr Schiboleth. Also: Der Unterricht nehme zuerst vorzugsweise die Anschauung und das Gedächtniß, hernach das Vermögen des Verstehens, Begreifens 2c., und endlich die Vernunft in Anspruch. Vertheile demnach den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte und den Entwicklungsgesetzen des Schülers! Der Religionsunterricht beginnt mit den einzelnen Erzählungen des alten Testamentes, geht zu dem Leben, den Thaten und den Gleichnissen des Herrn, zum Auswendiglernen des 2. Hauptstückes und der Erklärungen des ersten, sowie biblischer Kernsprüche und Lieder zu jedem der drei großen Feste fort, — schreitet weiter zur Lesung der Bibel, zum Auswendiglernen der Erklärungen des zweiten und dritten Hauptstückes, einzelner Kirchenlieder und einzelner längerer biblischer Abschnitte, wie einzelner Psalmen 2c, — um zuletzt das Material zu ordnen und das dogmatische und ethische Gebiet dann vereint zu überschauen. Das Lesen beginnt mit mechanischem Lesen, geht zum logischen weiter und endet im ästhetischen. In den höheren Klassen sollen die Schüler „die Musik hochgestimmter Menschenseelen" nachempfinden lernen. „Es sind Stunden geistiger Weihe, ruhiger besonnener Sammlung des Gemüthes, aber darum auch für den Darstellenden, wie für den Hörenden, Augenblicke geistiger Erquickung. Man muß zwischen den Zeilen zu lesen verstehen, um die Tiefe mancher Lesestücke zu erschöpfen, wie wir dieselben von J. Paul, Hebel, Novalis, Herder, Krummacher 2c. besitzen. Lesestunden, in welchen wir die oberen Klassen unserer Schüler und Schülerinnen mit dem tiefen Geiste dieser Männer berühren, damit die Gedankenfülle, der humane, edle Sinn und die sittliche Gesinnung dieser Männer in ihre Seelen übergehen, sind

geistige Erquickungsstunden, in welchen man sich dem Göttlichen verwandt fühlt." Die Methode des deutschen Sprachunterrichts soll darin bestehen, daß man dem Kinde alle Erscheinungen der Sprache, die es lernen soll, in der Weise vorführt, wie das Leben es von Anfang an thut, durch mündliche Darstellung und unmittelbare Wahrnehmungen, durch Sprechen und Lesen; daß man dem Schüler die Sprachformen, deren er sich mit Geläufigkeit bedient, durch Zergliederung, also auf analytischem Wege zum Bewußtsein bringt (zuerst praktische Einübung, dann Erhebung der Formen zu klarem Bewußtsein; erst Können, dann Wissen; erst Sprechübungen, dann Sprachübungen; erst Praxis, dann Theorie, und zwar auf analytischem Wege); nachher mit der Zergliederung die Zusammensetzung in praktischen Uebungen und die Betrachtungen des Aeußern (der Sprachformen) immer mit dem Innern (dem Inhalte, den Vorstellungen) verbindet. In der Geographie wird von der Heimat ausgegangen und darauf ein Bild vom Wohnorte und der nächsten Umgebung entworfen, worauf der analytische Weg eingeschlagen und also vom Entfernteren zum Näheren geschritten wird. In der Geschichte eignet sich für die Volksschule besonders der kirchengeschichtliche und vaterländische Stoff; zuerst Biographien und Monographien. „Der Geschichtslehrer soll die Jugend befeuern und begeistern für die Großthaten und hohen Gesinnungen deutscher Männer, nicht blos der Regenten — denn die können am wenigsten Vorbilder deiner Schüler werden, — sondern der Männer aus allen Ständen und auf allen Gebieten ruhmreicher Thätigkeit." Die Naturgeschichte geht vom Betrachten einzelner Naturkörper in den verschiedenen Klassen der Gewächse, Thiere und Mineralien aus, vergleicht und unterscheidet dann die Naturkörper, betrachtet nachher die natürlichen Familien und Ordnungen in ihrer systematischen Anordnung und schließt mit einer genaueren Kenntniß des inneren Baues und der Natur der Geschöpfe. In der Naturlehre zuerst Was; dann Wie; hierauf Warum; oder: Erscheinung, Gesetz, Ursache. Rechnen: Behandlung der Zahlen von 1—10, alle vier Species; — die Zahlen von 10—20; — von 20—100; von 100—1000; — von 1000—10000 2c.; ausführliche Anwendung der vier Species, Bruchrechnung, die angewandten Rechnungsarten.

In seinen Schriften dringt Diesterweg auf endliche, völlige Trennung der Real- und Bürgerschulen von den humanistischen Gymnasien, fordert er Entfernung aller unzweckmäßigen Unterrichtsgegenstände, macht er die Idee einer innigen Verbindung der Erziehung mit dem Unterricht geltend, will er nicht blos für Elementarschulen, sondern

auch für höhere Bürgerschulen und Gymnasien bessere Vorbildung der Lehrer. Selbst an den Universitäten fängt er in seiner Schrift „Ueber das Verderben auf deutschen Universitäten" zu rütteln an, indem er kühn zu behaupten wagt, daß nicht blos die Schulen, sondern auch die Universitäten, wollen sie nicht gegen die Anforderungen der neuen Zeit zurückstehen, einer durchgreifenden Reformation bedürfen — namentlich Abschaffung des alten geisttödtenden und nur sittliches Verderben wirkenden Schlendrians der bisherigen Lehrweise, Aufhebung des gleich nachtheiligen isolirten Verhältnisses zwischen den Docenten und Studirenden, sowie der mittelalterlichen, wahrhaft barbarischen Gebrechen in dem Leben der akademischen Jugend, nicht minder Anschluß der Universitäten an den vorherrschenden Charakter der Gegenwart, der die innerste Durchdringung von Wissenschaft und Leben in Anspruch nimmt. Aechte Wissenschaft der Lehrer, die nicht blos in der trocknen, todten Wissensmasse der sogenannten Gelehrsamkeit, sondern in dem ächt wissenschaftlichen Geiste ihrer Behandlung besteht, und eine wirklich pädagogische Erziehung oder Bildung der Lernenden mit steter Beziehung auf die Entwicklung der Vorzüge der deutschen Nation; — das sind, nach Diesterweg, die Forderungen, die jetzt an die Anstalten gemacht werden müssen, welche die Aufgabe haben, die Männer für das Vaterland zu bilden, durch welche vorzugsweise der Geist unserer Nation fortgebildet werden soll. Nur Männer von wirklichem, innerem Berufe und äußerem Talente dürfen deshalb den akademischen Lehrstuhl besteigen, diese aber sollten ihren Zuhörern nie ungeprüfte Neuerungen als ewige Wahrheiten vortragen. Nicht Dictiren, vielmehr ein freier und zwar guter Vortrag ist erforderlich, um die Selbstthätigkeit des Denkens der Studirenden und deutsche Gesinnung, Kenntniß der Verfassung, der Geschichte und des Nationalgeistes zu fördern. „Demnächst ist alles, was jetzt die Sittlichkeit der Studirenden in so hohem Grade gefährdet, gewissenhaft hinwegzuräumen. Die wichtigen körperlichen Uebungen sind zu befördern. Für die gesellschaftliche Bildung der akademischen Jugend sind besondere Anstalten zu gründen. Der Geist ihrer Corporationen bedarf einer totalen Restauration."

Diesterweg hatte so den Geist ganzer Corporationen gegen sich heraufbeschworen, und dieser Geist begann seinen Kampf mit ihm. Er übernahm seine Vertheidigung in der Abhandlung „Ueber Erziehung zum Patriotismus" und in den „Beiträgen zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation", in denen er zugleich für die **Fortbildungsschulen** kämpft: „Mit dem vollendeten 14. oder 15. Jahre darf der Schulunterricht, die öffentliche Erziehung, nicht aufhören, sondern sie muß, wenn

auch in verminderter Stundenzahl, fortgehen. Ein vierzehnjähriger Mensch ist ein Kind an Einsicht und Kraft wie an Jahren. Mögen nun viele zu Handarbeiten übergehen, die Arbeit an ihren Seelen darf nicht aufhören! Denn nun kommen die einflußreichsten, gefährlichsten Zeiten! Und gerade in ihnen wollte man den jungen Menschen sich selbst oder dem Zufalle, der Gemeinheit des Lebens und der Verführung überlassen? Das wäre gelind gesprochen, thöricht gehandelt. Das hieße anfangen, aber nicht vollenden. Darum in allmählich abnehmender Stundenzahl fortgesetzter Unterricht und weitere Uebung der geistigen Kraft! Nun sind die wichtigsten Unterrichtsgegenstände: Religions- und Sittenlehre, Einprägung sittlicher Grundsätze und Charakterbilder, die Lehre von den Pflichten und Rechten der Bürger und ihrer Verhältnisse zur Obrigkeit und zum Staate, Kenntnisse der Gesetze des Landes im allgemeinen, der Strafgesetzgebung im besonderen 2c." „Das will mehr sagen und bedeuten, als der bisherige allgemeine Schul- und Kleinkinderunterricht, als die elenden Fertigkeiten im mechanischen Lesen und Schreiben und unverständliches Lernen des Katechismus. Vor dem Mündigkeitsalter darf kein Mensch von den Anstalten der öffentlichen Erziehung und Bildung sich lösen." — In den „Lebensfragen der Civilisation" war zugleich mit Energie die Nothwendigkeit der Erziehung der unteren Klassen betont, und sie, wie die Abhandlung „über das Verderben auf den deutschen Universitäten", und der Aufsatz: „Werden wir vom 3. August (1835, dem Tage der sogenannten Schneiderrevolution) nichts lernen?" — trugen Diesterweg vielfach bittere Bemerkungen seiner Vorgesetzten ein und waren neben seiner freien, kirchlichen Richtung die Ursache, daß er unter dem Ministerium Eichhorn 1847 von seinem Amte mit Belassung seines Gehaltes entbunden wurde, worauf er zwar unter dem Ministerium Schwerin und Rotbertus 1848 noch einmal zu Arbeiten, das Unterrichtswesen betreffend, herangezogen ward, jedoch 1850 seine Pensionirung und Versetzung in den Ruhestand erfolgte.

Wenn es wahr ist, daß „nur die volle Hingabe an den vorwärts drängenden Zug der Zeit, das ernstliche und redliche Handanlegen an ihre Aufgaben" in unseren Tagen noch ganze Männer bilden kann und nur ganzen Männern eigen ist, so ist Diesterweg stets ein ganzer Mann gewesen und geblieben. Den Sinn und die Bedeutung des Lebens überhaupt und des Menschenlebens insbesondere sucht er in der Entwicklung zu immer besseren und vollkommeneren Zuständen, in der Ausbreitung und Befestigung der Herrschaft der Wahrheit, der Schönheit und Tugend. Entwicklung ist ein allgemeines Zeichen, ein Grundgesetz,

ein Urphänomen des Lebens; sie ist auch der Kern aller Erziehung, wie die freie Entwicklung das Losungswort unserer Zeit. Ein Geschöpf, ein Mensch, ein Volk, das sich ungestört entwickeln kann, ist glücklich, ist frei. Der Einzelmensch hat die Verpflichtung, je nach dem Maßstabe seiner Kraft einzugreifen in das Rad der allgemeinen Entwicklung. Es geschieht das einmal dadurch, daß er selber eine größtmöglichste Stufe der Vervollkommnung erklimmt, in sich zur Geltung bringt die Macht der Wahrheit, der Schönheit und ein reines, Gott wohlgefälliges Leben führt immerdar, und dann dadurch, daß er sein Scherflein auf den Altar der Menschheit, von der ein Jeder so viel empfängt, niederzulegen sucht, d. h. dadurch, daß er bekämpft in engeren oder weiteren Kreisen die Lüge, die Unschönheit, die Selbstsucht, welche der eigentlichen Tugend stets den Krieg erklärt, — daß er befördert, was dem Ganzen zum Heil gereicht. „Immer strebe zum Ganzen!" ruft er mit Schiller. Leben heißt streben und streben heißt kämpfen und schaffen. — Ein wesentlicher Faktor für die Fortentwicklung des Ganzen ist die Schule und die Erziehung im allgemeinen, die Volksschule insbesondere, — falls sie ebenfalls dem Principe der freien Entwicklung zu huldigen weiß. Geschieht letzteres, so nimmt die Schule den Charakter einer Erziehungsanstalt an. Die Erziehung hat den Menschen nach allen Richtungen seines Daseins und seiner Kraft zu entfalten und ihn auf die Bahn der freien Entwicklung zu bringen. Einen Theil dieser Aufgabe sucht die Schule zu lösen. Es geschieht das durch den religiös-sittlichen Geist in derselben, durch strenge Zucht, welche die Voraussetzung der Charakterbildung oder der Erziehung zur Freiheit ist, und sich der Individualität anzupassen weiß, durch die kritische, heuristische Methode, durch gehörige Ausbildung der physischen Kraft. Die Schule hat es zunächst mit dem Menschen zu thun. Als Staats- und Nationalschule muß sie den Kindern aller Staatsangehörigen offen stehen, kennt sie auch nur die Kindheit, keine Juden, Katholiken, Protestanten, hat sie alle „Hadersachen" von der Kindheit fern zu halten und zu betonen, was die Menschen aneinander kettet, nicht was sie von einander trennt. Dadurch tritt sie in den Dienst der Humanität und legt den Grund zu einer Verbrüderung der Menschen, sucht mit hinwegzuräumen die Spaltungen, wodurch eine Nation geschwächt wird und wird hierdurch, sowie durch die Betonung desjenigen Lehrstoffs, welcher vorzüglich nationale Sinnes- und Denkungsart zu befördern vermag, Nationalschule. Da die Menschen alle einen Gott und eine Tugend haben, welche ihren Stütz- und Quellpunkt nicht in dem Dogma, sondern in der Menschennatur selber findet, da die Religion nicht mit der Confession zu verwechseln, die Religiösität,

als das Streben nach Gotteinigung und Gottinnigkeit, eine Frucht der Sittlichkeit, nicht umgekehrt die Sittlichkeit eine Frucht der Religiösität ist, so giebt es eine religiöse Pflege in der Schule, welche unabhängig ist von den confessionellen Differenzen, einen allgemeinen Religionsunterricht, welcher sich die Pflege der religiösen Anlagen im Menschen angelegen sein läßt, ohne durch die Hadersachen die Entwicklung der Menschenliebe, des eigentlich christlichen Elements, in Frage zu stellen. Die heuristische Methode verlangt eine vollständige Assimilation dessen, was dem Kinde als Nahrungsbrod für den Geist gereicht wird; sie duldet daher nichts an sich Unverdauliches, verlangt gebieterisch, daß alles von dem jugendlichen Geiste fern gehalten wird, was anerkannten Sätzen der Wissenschaft widerspricht und verbietet also die frühe Ueberschüttung des Kindes mit unverdaulichen dogmatischen Begriffen und Formeln, so wie die Hineinziehung der „Wundertheologie" in die Schulräume. Die Pädagogik, als eine Wissenschaft, welche sich auf eine Anthropologie stützt, kennt keine ursprüngliche Verdorbenheit der Menschennatur, sondern erblickt in allen Menschen dieselben menschheitlichen Elemente, welche an sich weder gut noch schlecht sind, in einer besonderen Mischung und Lagerung derselben, einen Complex von Anlagen. In dieser Mischung sollen die gemeinschaftlichen Anlagen bis zu der Grenze der Entwicklungsfähigkeit, welche jeder Anlage von Natur inne wohnt, entfaltet werden, und es soll dahin gestrebt werden, daß die besondere Mischung zwar ihren ursprünglichen Charakter behalte, aber sich nicht so gestalte, daß ein Zerrbild entsteht. Diese Leitung und Entwicklung des Einzelnen, diese Pflege seiner individuellen Composition ist Sache der erziehlichen Praxis. — Sowohl die Aufgabe, welche der christlich-humane Geist der Zeit an die Volksschule stellt, als auch die Durchbildung der Pädagogik als Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst macht eine Freistellung der Schule, die Beaufsichtigung derselben durch fach- und sachkundige Männer nothwendig. — Der Lehrer der Neuzeit soll weniger in ein Erziehungssystem eingeweiht, als selbst auf die Bahn der freien Entwicklung gebracht werden. Er soll selbst erfaßt werden von dem „vorwärts drängenden Zug der Zeit", soll den Muth des freien Denkens" erobern, soll das Lessing'sche „Streben nach Wahrheit" niemals verläugnen, soll von der Menschenliebe getrieben werden, ernstlich und redlich Hand anzulegen zur Lösung der Aufgaben dieser Zeit, soweit solche von der Pädagogik gestellt werden, soll sich versenken in die Menschennatur und in die erziehliche und Unterrichtskunst, in welcher der sogenannte Meister doch stets ein Jünger ist und bleibt, soll nichts weiter sein wollen, als Erzieher und Lehrer, kein Politiker, kein Club- und

Parteimensch, dem durch die gegen einander tobenden Leidenschaften der harmlose, kindlich-heitere Sinn und die Ruhe und Freudigkeit des Gemüths geraubt wird. „Auf einen wahren Erzieher kommen stets zehn Politiker und Politikaster." Nicht, als ob der Lehrer sich vom Ganzen entfernen und sich indifferent verhalten sollte, — er soll sich seiner Staats- und Bürgerpflichten stets bewußt sein; aber er soll nicht selbst „Politik machen" wollen; denn „eines schickt sich nicht für alle". — Durch diese Entschiedenheit seiner Ansichten, durch den Muth, mit dem er sie zur Geltung zu bringen wußte, durch die Unbeugsamkeit seiner Gesinnung, durch die anregende Kraft, welche der als Lehrer und Schriftsteller — durch Lehrertüchtigkeit zumal, in welcher Eigenschaft er unübertroffen dasteht, bewies — hat Diesterweg einen unermeßlichen Einfluß auf die deutsche Lehrerwelt und die Gestaltung des gesammten Schulwesens ausgeübt, — hat er auch zahllose Feindschaft gegen sich heraufbeschworen, so daß sein ganzes Leben als ein ununterbrochener Kampf erscheint. — Der Stein'sche Geist hatte nach den Freiheitskriegen das Princip der freien Entwicklung auf das preußische Staatsleben übertragen, und gleichzeitig war das Pestalozzi'sche Erziehungs- und Unterrichtsprincip, das mit dem ersteren dem Wesen nach ident ist, eingezogen und hatte das dortige Unterrichtswesen zu einer Blüte und zu einem Glanze erhoben, der das Ausland zur Bewundrung hinriß. Der Franzose Cousin gab derselben den vollsten Ausdruck. Aber der Strömung folgte eine Gegenströmung, zuerst seit 1819 im staatlichen Leben, dann auch im geistigen und Bildungsleben. Die „Gegendrift" gelangte unter Friedrich Wilhelm IV. zur vollendeten Herrschaft. Der revolutionäre Stuz der staatlichen Formen, welcher 1848 erfolgte, erhöhte die an maßgebender Stätte bereits vorhandene Abneigung gegen die freie geistige Entwicklung. Man erblickte in ihr die eigentliche Ursache der Revolution, suchte ihr darum einen Damm entgegen zu werfen und verlangte im Siegestaumel der rückläufigen Bewegung sogar die „Umkehr der Wissenschaft." Bei seiner Entschiedenheit und Unbeugsamkeit mußte auch Diesterweg, der Vertreter des Pestalozzithums, fallen. An die Stelle des Pestalozzi'schen Erziehungswesens traten die Regulative, welche von dem Gestürzten selbst vergebens bekämpft wurden. Die Reaktion ging stolz einher auf ihrer Bahn und triumphirte in ihrem Führer Stahl über „die pensionirte Pädagogik". — So wurde der geniale Erzieher und Lehrer von seiner eigentlichen Geburts- und Lebensstätte, der praktischen Pädagogik, losgerissen. Er suchte jetzt seinem Principe der freien Entwicklung theoretisch durch die Feder, praktisch in den Berliner Stadtverordneten-Versammlungen und als Kammermitglied zu dienen.

Das Volk suchte ihn durch wiederholte Wahl zu ehren, und er folgte dem Rufe gegen seine Herzensneigung, welche er der Schule und ihren Lehrern erhalten hat. Am Abende seines Lebens suchte er letztere zu Pestalozzi-Vereinen zu versammeln und durch Uebertragung des Princips der freien Association auch auf die Lehrerwelt der tausendfach vorhandenen physischen und geistigen Noth unter den „Urproducenten menschlicher Bildung" entgegen zu arbeiten. Mitten in einer, für die gesammte deutsche Lehrerwelt noch immer segensreichen Thätigkeit raffte ihn der Tod plötzlich hinweg; das geschah am 7. Juli 1866, also drei Tage nach der Schlacht bei Sadowa, durch deren Kanonendonner die Einigung Deutschlands eingeläutet wurde. Ein Jahr vorher feierte man den 31. Oktober, seinen 75jährigen Geburtstag, in einer Weise, die deutlich zeigte, wie sehr man im Vaterlande die Bedeutung dieses Mannes erkannt hatte und zu würdigen wußte. Ueberall wies die Tagespresse auf diese Bedeutung hin; dem edlen Volksmanne wurde Dank und Anerkennung, welche ihm von oben versagt worden, von unten her reichlich zu Theil. Nach seinem Tode vereinigten sich seine Schüler und Anhänger zu einer Diesterweg-Stiftung, um das Andenken des heimgegangenen Meisters zu ehren und jedwede hervorragende pädagogische schriftstellerische Wirksamkeit, welche in seinem Geiste unternommen wird, zu unterstützen. Das Curatorium dieser Stiftung, bestehend aus ehemaligen Schülern Diesterwegs, hat eine neue Ausgabe seines „Wegweisers" besorgt und Wichard Lange die Fortführung der 1827 begründeten „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht" übernommen. Diesterweg war von Person mittlerer Statur, breitschultrig, kurzhalsig. Unter einer hervorragenden, nach allen Seiten hin fein gemeißelten Stirn bedeckten die buschigen Augenbrauen zwei tiefliegende, glänzende, ebensosehr bedeutende Geistesschärfe wie Wohlwollen und Gutherzigkeit bekundende Augen, die feingebildete, römisch geformte Nase hob sich unter einem scharfen Winkel vom Stirnbein ab. Den fast lippenlosen, scharfgeschnittenen Mund umspielte gewöhnlich ein sarkastischer, aber doch gutmüthiger Zug. Das wohlgeformte, verhältnißmäßig große und massive Kinn schien hinzudeuten auf bedeutende Willensstärke. Die große Lebendigkeit und Beweglichkeit seines Wesens verrieth sich durch eine fortwährende Bewegung der Gesichtsmuskeln wie durch ein häufiges Hinüberfahren der rechten Hand über das kahle Mittelhaupt. Er war kein eigentlicher Redner, denn er äußerte sich gewöhnlich in kurzen, abgerissenen Sätzen, welche er durch eine lebhafte Gesticulation zu verstärken suchte; wenn aber die in ihm wohnende Begeisterung für seinen Beruf seine ganze Seele ergriff, was natürlich nicht selten geschah, so verfehlte seine Rede nie, einen tiefen und nachhaltigen

Eindruck auf seine Zuhörer zu machen. Beispiellos war die anregende Kraft, welche von diesem stets geistig sprudelnden, ursprünglichen Menschen ausging. Ihm gegenüber war es größeren und kleineren Schülern, Jünglingen und Knaben ganz unmöglich, unaufmerksam zu sein; wo er erschien, war im Gegentheil Leben und allseitige geistige Bewegung. Jeden begabten Jüngling erfaßte das Gefühl des Großartigen und Außerordentlichen in der Nähe dieses Mannes, und er ließ sich daher von ihm leiten „wie ein Kind am Gängelband". Der Meister suchte den Jünger auf gutem Wege zu erhalten nicht durch polizeiliche Aufsicht und strenge Zucht — sein Seelenadel erweckte einen ähnlichen Seelenzustand in der Jugend; sein großes Streben fand ein Echo in den Herzen der Jünglinge, die der Mehrzahl nach sich über das Gewöhnliche erhoben und auch äußerlich die Schranken durchbrachen, welche die Elementarlehrer von ihren akademisch gebildeten Berufsgenossen trennen. Seine strengen Anforderungen, seine oft rücksichtslosen Bemerkungen und Rügen konnten ihm nur untergeordnete Seelen abwendig machen; wer einiges Verständniß hatte für außergewöhnliches Geistesleben, hing an ihm sein Lebelang in Verehrung und Dankbarkeit. — In seiner Familie zeigte er sich als liebevoller Vater; an seiner Gattin hing er mit ganzer Liebe und Treue, wie denn auch ihr Heimgang das Herz ihm brach und ihn selbst dem Tode weihete. Dieser Tod erfolgte, als eben der Donner der Kanonen von Königgrätz für Deutschland den Anbruch einer neuen Aera verkündet hatte. Der patriotisch-gesinnte Mann that wie Moses einen Blick in das gelobte Land, aber kam selbst nicht mehr in dieses Land hinüber. Zur Herbeiführung dieser neuen Zeit hat er wahrlich mehr beigetragen. Darum haben auch seine Getreuen sein Standbild neben dem Stein's auf dem Kaiserberge bei Herdecke in Westphalen errichtet und sich dadurch selbst nicht minder geehrt, wie den abgeschiedenen Meister. Wir tragen bei dieser Gelegenheit die Namen Hufschmidt und Ed. Langenberg, die sich um die Errichtung des Denkmals am meisten verdient gemacht haben, hier ein. Diesterweg's Bedeutung liegt weniger in der Fortbildung der pädagogischen Theorie, als in der pädagogischen Praxis, in der anregenden Kraft, welche er ausgeübt, in der charaktervollen Energie, mit der er die Consequenzen des Pestalozzianismus zur Anerkennung, zur allseitigen Verwirklichung und zum Leben gebracht, in dem großartigen Beispiele sittlicher Menschenkraft und Menschenwürde, christlicher, sich selbst verleugnender Hingabe an eine Idee, welche er dem gesammten Erziehungsstande gegeben hat. Was die erstere, die Fortbildung und den Ausbau der pädagogischen Theorie betrifft, so treten

im Gange der Entwicklung jetzt zwei Männer in den Vordergrund, von denen der letztere der bedeutendste ist: Graser und Gräfe.

12.

Graser und Gräfe.

Johann Baptist Graser war der erste, welcher wiederum einen wissenschaftlichen Weg einschlug und darauf hinwies, daß die Erziehung es nicht blos mit der allgemeinen Menschenbildung zu thun, sondern sich mit bestimmten, realen Mächten des Lebens abzufinden hat, denen er nach Vollendung seiner Jugendbildung anheimfällt und für die er also zu präpariren ist. Er war 1766 zu Eltmann in Unterfranken geboren, auf dem Gymnasium zu Bamberg und im Clericalseminar zu Würzburg erzogen, 1790 Licentiat der Theologie, später erster Lehrer und bald zweiter Direktor der erzbischöflichen Pagenanstalt in Salzburg, 1804 Professor der Theologie zu Landshut, Oberschulcommissär von Bamberg und Würzburg, 1810 baierischer Regierungs- und Kreisschulrath in Baireuth, 1825 in Ruhestand versetzt und vielfach von der katholischen Geistlichkeit verfolgt, bis er 1841 starb. In seiner „Divinität oder Princip der einzig wahren Menschenbildung" (1811) und in seiner „Elementarschule fürs Leben" (1839) hat er, von Schelling'schen Grundlagen getragen, die Bestimmung des Menschen in das divine Leben und die Aufgabe der Erziehung in die Entwicklung und Beförderung dieses Lebens gesetzt. „Die Bestimmung des Menschen ist Divinität, d. h. die Menschen sollen durch ein Selbstsein oder durch ein mit ihrer Idee identisches Leben oder ein mit eignem Geiste und eigener Thätigkeit durchaus und stets bestimmtes Sein, — das Abbild des göttlichen Seins vorzugsweise darstellen." Das Wesen des Menschen beruht in dem Vernunfttriebe, der hervorgegangen ist aus dem Urleben oder Gott, und hat, wie Gott selbst, seine Bestimmung nur in seinem Selbstzwecke, d. h. in der Aufgabe, das Urleben darzustellen, das Ebenbild Gottes wiederzugeben durch Gesinnung und That. Daher muß, im Gegensatz zur Animalität, der Mensch zur Divinität erzogen, mithin der werdende Mensch von den bereits reifen Menschen so geleitet und unterstützt werden, daß er selbst zu dieser Reife gelange, und sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich selbst führen kann, woraus sich als Forderungen ergeben: 1) Der dem Menschen angeborne Trieb zur Thätigkeit

muß angeregt, geübt, und zur Lust gesteigert, 2) der Mensch zur Selbständigkeit erzogen und 3) der Geist von dem ersten Augenblicke seiner Entwicklung an gebildet, die Erziehung aber so eingerichtet werden, daß sie 4) zur Gerechtigkeit und Menschenliebe leitet. Dann wird das Menschenleben in und nach Gott geführt – ein divines Leben. Die Entwicklungszeiten zu diesem divinen Leben gehen hin durch das Kindheitsalter, welches die Periode der Unmündigkeit in den drei ersten Lebensjahren, der Mündigkeit im 3. und 4. Jahre (wo das Kind anfängt, den Mund zur Rede zu öffnen) und der Wißbegierde im 5. und 6. Jahre umfaßt, — durch das Knaben- und Mädchenalter, in dem sich die Perioden der Empfänglichkeit für anschaulichen Unterricht, die Begriffslehre und die Beurtheilungslehre (je zwei Jahre umfassend) scheiden, — durch das Jünglingsalter vom 12. bis 18. Jahre, in welchem die Erziehung wohl nach und nach zurücktreten, aber nicht aufhören darf, — durch die Periode vom 18. bis 24. Lebensjahre zur näheren Vorbereitung für das Leben, wozu für die niederen Stände die Wanderschaft, für die höheren Klassen die Universität und die vorbereitende Amtspraxis dient. — Graser unterscheidet in der geistigen Erziehung die intellektuelle, die rechtliche oder bürgerliche, die moralische und die ästhetische. Denn die geistige Erziehung hat das allgemeine Ziel, ein divines Leben an und unter den Menschen zu bewirken; ein divines Menschenleben muß aber in der Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit geführt werden. Da im Kinde die **Wahrheit** noch einheimisch ist, so hat der Erzieher nur darüber zu wachen, daß diese natürliche Wahrheit nicht verletzt werde, und daß er den ersten Fall der Verletzung als äußerst wichtig behandle. Bei zunehmender Bildung aber soll er, besonders wenn der Zögling für's höhere Leben bestimmt ist, den festen und warmen Sinn für Wahrheit immer mehr anfachen und fester in der Seele begründen. Denn wie soll das göttliche Licht unter den Menschen verbreitet werden, wenn es nicht wie die Sonne von hohen Sphären herabstrahlt; aber wie soll es von da herabstrahlen, wenn diejenigen, welche in der Höhe ihren Wohnsitz haben, nicht dahin trachten, das Gewölk, das sie noch umnebelt, zu zerstreuen? Die Gerechtigkeit ist die zweite Form des glücklichen Seins, denn wer nicht gerecht ist, kann nicht gut, nicht fromm sein. Die Gerechtigkeit ist die Grundlage der öffentlichen Wohlfahrt. Und die **Liebe** die Grundlage der gemeinschaftlichen Glückseligkeit: sie ist eine Gluth in dem Innersten der Seele, die den Liebenden treibt, die Veranlassung zu den Werken der Liebe zu suchen, und die den Handlungen selbst eine solche reizende Form verleiht, daß sie nicht blos

des Geliebten Lebensverhältniß beglückt, sondern dessen Gemüth zugleich erfreut und beseligt. Worauf es bei Bildung zur Liebe hauptsächlich ankommt, das ist die starke Erinnerung, in dem Menschen, er sei wer er wolle, ein Kind Gottes zu sehen und die Menschheit als eine Familie zu betrachten. Die Schönheit, die himmlische, ist die vollendete Musterform des menschlichen Seins, und daher das höchste Ziel der wahren Menschenerziehung. Der wahre Name dieser am Menschen erfüllten Form ist Bildung.

Solch' divines Leben soll der Mensch führen. Führt er es auch wirklich? Wie finden wir uns im Verhältniß zu Gott? Leider abgefallen von ihm. Der böse Sinn waltet in uns. Welche Forderung muß also zunächst an uns gemacht werden? Unser Sinnen und Trachten zu verwünschen und zu Gott zurückzukehren. Religion ist demnach des Menschen Bestimmung. Der Mensch muß aber auch vor Gott gerechtfertigt, es muß der Gerechtigkeit Gottes Genüge geleistet werden. Die Menschen können sie nicht leisten; Jesus Christus, der eingeborne Sohn Gottes, hat sie für uns geleistet. Darum ist Glauben an Jesum Christum das Hauptziel der Erziehung.

Das Ziel der christlichen Erziehung ist der Sinn für das Gemeindeleben. Und da Staat und Kirche die beiden Hauptformen des Gemeindelebens sind, so müssen die Menschen für deren Funktionen gebildet werden. Der Erzieher muß deshalb den Zögling in seiner Individualität zu erforschen suchen, um wenigstens beiläufig die Stelle zu ersehen, für welche die Vorsehung ihn im Staat und in der Kirche bestimmt hat: die Erziehung muß individuell sein. Diese individuelle Erziehung ist die Bildung der Menschen für die verschiedenen Stände. Eine allgemeine Menschenerziehung ist ein Unding. Was sollte eine allgemeine Menschenerziehung auch für ein Ziel haben? Ausbildung der menschlichen Anlagen? Wozu denn diese Ausbildung? Um einst für sich oder für die Menschheit zu sein? Der Grundsatz von der höchst möglichen Ausbildung der einzelnen Anlagen widerspricht der Natur und ist in seinen Folgen äußerst gefährlich. Die Natur oder die Gottheit hat den Menschen nicht einzelne Anlagen verliehen, damit diese zum höchst möglichen Grade ausgebildet werden sollen, sondern sie schuf einen Menschen mit diesem Inbegriff von Anlagen und zwar in dieser Mischung und in diesem Verhältniß zu einander: was fordert sie nun? Dieser Mensch mit diesem Inbegriff von Anlagen soll gebildet werden, daß er als dieser Mensch einst seine angemessene Stelle einnehme. Es ist eine pädagogische Sünde, eine jede einzelne menschliche Anlage zu ihrem höchst

möglichen Grade von Vollkommenheit absichtlich zu steigern, sowie auch die Vernachlässigung oder gar Unterdrückung einer hervorstechenden Anlage ein Vergehen am Individuum und an der Menschheit ist, denn gerade mit diesem Vorzug soll der Mensch einst sich und vielleicht der Welt zum Wohlthäter werden.

Mit dem Eintritt des Menschen in die Welt beginnt die Erziehung. Sie ist in der ersten Periode des Lebens höchst wichtig. Physisch und psychisch muß das Kind mit der größten Sorgfalt entwickelt werden, bis es in der zweiten Lebensperiode in eine Gesellschaft versetzt wird, in welcher der Grund zum allgemeinen Leben im Staate und in der Kirche gelegt werden soll, — in die Schule. Es ist eine Verkehrung des Princips: die Schule als Unterrichtsanstalt muß auch Erziehungsanstalt sein; es muß vielmehr heißen: die Schule als Erziehungsanstalt muß auch Unterrichtsanstalt sein. Demnach muß die Schule ein öffentliches und allgemeines Institut des Staates sein. Dieses muß von allen Kindern benutzt werden. Die Schule muß von der unmittelbaren Anordnung des Staates ausgehen, vom Staate dotirt und besetzt werden und unter der unmittelbaren Leitung des Staates und der Kirche stehen. — Die Unterrichtslehre ist der systematische Inbegriff von Grundsätzen, Regeln und Vorschriften, wodurch das Geschäft des Unterrichts mit sicherem Erfolge zum Ziele geleitet wird. Zu der Kenntniß der Grundsätze und Regeln muß aber die Fertigkeit und Gewandtheit in der Anwendung kommen. Deshalb zerfällt die Unterrichtslehre in die Unterrichtswissenschaft und in die Unterrichtskunst. Die Unterrichtswissenschaft hat zwei Hauptstücke: die Lehre vom Unterrichtsstoffe und die Lehre von der Unterrichtsweise. a) Der Unterrichtsstoff. Das Princip, wodurch die menschliche Kenntniß bestimmt wird, ist das menschliche Leben. Der Unterrichtsstoff muß für alle Menschen ein und derselbe sein; denn die dem Menschen im allgemeinen nöthige Kenntniß ist für alle Menschen dieselbe, nämlich die des menschlichen Lebens im Verhältniß zur Natur und zur Gottheit. Gegenstände der allgemeinen Menschenkenntniß sind also Natur, Gott und Mensch. Die Auseinandersetzung des Inhalts oder Umfangs der genannten Gegenstände — der Lehrplan — enthält sogenannte Real- und sogenannte Ideal-Lehrgegenstände. Die Kenntniß der Natur und des Menschen bildet die reale Seite der Lebenskenntniß, und die Kenntniß Gottes die ideale Seite. Allein auch Natur und Mensch können von idealer Seite aufgefaßt werden: die Natur in ihrer realen Seite aufgefaßt, giebt die Naturbeschreibung, ideal die Naturlehre; der Mensch real aufgefaßt, giebt Körperlehre, ideal Seelenlehre. Hülfskenntnisse der Naturbeschreibung und der

Naturlehre sind Erdbeschreibung, Raum- und Zahlenlehre; Hülfskenntnisse der Menschenlehre sind Geschichte, Geographie und Sprachlehre. Rein ideale Lehrgegenstände sind: Lehre der allgemeinen und ewigen Wahrheit, Lehre von der Gerechtigkeit zur Erzielung der Bürgertugend, Lehre von der ewigen Liebe zur Erzielung der heiligenden, innern Gesinnung, Lehre von der himmlischen Schönheit zur erwünschten Form des menschlichen Seins und ihrer Darstellung im menschlichen Leben. — Das ist der ewige, allgemeine Erziehungs- und Lehrplan; und es ist eine wahre Versündigung an der Menschheit, wenn man entweder aus unverzeihlicher Willkür, oder aus Beschränktheit und doch liebloser Anmaßung den Menschen irgend einen ihnen gebührenden Lehrgegenstand vorenthalten will. Kein Fürst darf gebieten: Mein Volk soll nur dies und dies wissen und in meinen Schulen soll nur dies und dies vorkommen; sondern — die Gottheit nur hat hier zu gebieten und hat geboten. Sie hat es bestimmt, was der Mensch als Mensch wissen müsse, und folglich ist die Beschränkung des Menschenunterrichts auch wahrhaft eine der himmelschreienden Sünden gegen den heiligen Geist. — Neben diesem Ziele der allgemeinen Menschheitserziehung, welche in der Befähigung besteht, das menschliche Sein selbst zu begründen, und es zu begründen in der rechten Form, d. h. in freier, selbstbewußter, vernünftiger Selbstbestimmung, — muß jedoch auch das Bedürfniß der besonderen Standeserziehung anerkannt werden. Denn wenn auch die harmonische Ausbildung der menschlichen Kräfte das Hauptaugenmerk des Erziehers sein muß, so ist diese doch nur mit der praktischen Beziehung auf den Zweck zu befördern, um den Menschen für Leben und Welt zu bilden, so daß also jede Uebung eine durch den Begriff von einer praktischen Lebensbeziehung geleitete Uebung wird. — Diese Vorschrift ist darum mit besonderem Nachdruck zu geben, weil man so leicht mit dem Begriff einer menschlichen Anlage und der Forderung ihrer Ausbildung im Kopfe auf den Irrweg geräth, allen Anlagen nur die höchst mögliche Ausbildung zu geben und es dem Schicksal zu überlassen, welchen Gebrauch einst der Mensch von seinem Vermögen macht. So gewiß als der Unterricht das Vermögen bilden soll, sich im Leben darzustellen, so gewiß muß er nun auch durch denselben jederzeit in's Leben hineingestellt werden, damit er es schaue. Darum ist die Hauptquelle der menschlichen Kenntniß die Idee des Lebens selbst, und wenn es also die Bestimmung des Menschen ist, ein wahres Menschenleben zu führen, so muß vor allem darauf ausgegangen werden, dem Menschen die Kunde von dem zu verschaffen, was er zu einem wahrhaft menschlichen Leben in allen Gemeinschaftsbeziehungen zur

Erfüllung seines häuslichen und bürgerlichen Berufes bedarf. Wenn dies geschieht, so bildet sich durch die Anschauung des wirklichen Lebens, in welcher alle Wahrheiten sich verkörpern, von selbst auch das lebendige, reizvolle Interesse am Unterricht; er unterrichtet sich so am leichtesten und sichersten selbst." Graser betonte also den sachlichen Lebensunterricht, ohne jedoch hierbei in das Extrem zu verfallen und dem Kinde im sogenannten Realunterricht nur einzelne gemeinnützige Kenntnisse mitzutheilen. Er verlangt für alle Schüler eine Gesammtkenntniß, die der Idee des menschlichen Lebensunterrichts, und darum müssen alle einzelne Kenntnisse eine Beziehung auf das Leben des Kindes und die bestimmten physischen und geistigen Verhältnisse, in denen es sich bewegt, haben. — Demgemäß handelt es sich bei dem Stande des Volkes um eine ausgedehntere Kenntniß der materiellen Lebensbedürfnisse, bei dem Stande der Höheren um eine umfassendere der ideellen. Im Volksunterricht sind deshalb folgende Lehrgegenstände wesentlich: Naturbeschreibung mit den praktischen Beziehungen auf Landwirthschaft und Gewerbe und darum mit den Hülfskenntnissen: Geographie, Arithmetik und Geometrie; Naturlehre mit Gesundheitslehre, Landwirthschafts- und Gewerblehre; Körperlehre mit Diätetik und Gymnastik; Seelenlehre in Bezug auf die moralischen Anlagen und die Hindernisse ihrer Wirksamkeit, verbunden mit Vaterlandsgeschichte und allgemeiner Weltgeschichte. Die Wahrheitslehre ist für das Volk die positive Glaubenslehre; die Gerechtigkeitslehre Gesetz und Verfassungslehre; die Lehre der Liebe religiöse Pflichtenlehre oder Christenthum; Lehre der Schönheit Zeichnen und Musik mit Wohlanständigkeitslehre für den Umgang mit der Welt.

b) Die Unterrichtsweise. Unterrichten ist das thätige Bestreben eines Unterrichteten, den noch Ununterrichteten anzuregen und zu reizen, die ihm noch fehlende Kenntniß durch eigene Seelenthätigkeit selbst sich zu verschaffen und ihn in dem Bestreben darnach zweckmäßig zu unterstützen. Der Unterricht enthält sich demnach aller Mittheilung oder Belehrung und strebt nur dahin, daß der Schüler sich selbst unterrichte. Der Unterrichter setzt also voraus, daß der Schüler keiner Mittheilung von außen bedürfe, sondern in und durch sich die nothwendigen Kenntnisse finden müsse. Die wahre Unterrichtsweise ruht auf den Grundsätzen: 1) Was der Mensch als solcher zu wissen braucht, ist er fähig, aus sich selbst zu erkennen. 2) Der Mensch muß sich die zu seiner Bestimmung nothwendige Kenntniß selbst verschaffen. 3) Der Mensch erwirbt sich auch auf nothwendige Weise die ihm wissensnöthigen Kenntnisse selbst. 4) Der Mensch kann und muß sich zwar die nothwendigen Lebenskenntnisse selbst erwerben: allein für sich und ohne äußere Beihülfe

wird er sie sich niemals vollständig erwerben; es ist ihm vor allem eine Offenbarung nothwendig. 5) Auch in der Kenntniß des physischen und bürgerlichen Lebens kann der Mensch für sich kaum und höchst schwer zur Vollkommenheit voranschreiten. 6) Die äußere Beihülfe kann sich aber außer der göttlichen Offenbarung nicht weiter erstrecken, als auf die Anregung, Richtung und Unterstützung des Erkenntnißtriebes. 7) Wenn die Unterstützung dem Erkenntnißtriebe die wahre Richtung geben soll, so muß die Einwirkung so angelegt sein, daß der Mensch immer mehr die wahre Kenntniß des Menschenlebens, d. i. des Lebens in Gott, erhalte. Jede einzelne Kenntniß muß also mit der Beziehung auf das wahre Leben in Gott aufgefaßt werden. 8) Alle allgemeinen Menschenlehrer — Elementar-, Real- und Gymnasiallehrer — haben sich also als Religionslehrer anzusehen und müssen alle Kenntnisse, die sie in dem Zögling zu erzeugen suchen, auf das Leben in Gott beziehen. 9) Der allgemeine Menschenunterricht muß ein Lebensunterricht sein, d. h. in jedem Moment darauf abzielen, daß der Mensch den Begriff vom wahren Leben gewinne. 10) Wenn der Schüler den Begriff von dem wahren Menschenleben in Gott gewinnen soll, so muß ihm das Leben in der Gemeinschaft vor Augen gehalten werden, damit er sein Leben in dieser und zuletzt in Gott finde, und darum das Reich Gottes schaue. 11) Wenn der Mensch mittelst des Unterrichts eine vollkommene Kenntniß vom wahren Menschen gewinnen soll, so muß der Unterricht es darauf anlegen, daß in dem Schüler sich einerseits eine Vorstellung an die andere reihe, und andererseits ununterbrochen sich eine Vorstellung aus der andern entwickle. Eine Kenntniß und eine Vorstellung muß sich auf die andere gründen; der Unterricht muß die im Menschen schon vorhandenen Vorstellungen in ununterbrochener Reihe stets erweitern, weshalb er auch sein Geschäft mit dem Ausforschen des vorgängigen Zustandes des Schülers in Beziehung auf sein Wissen zu beginnen und entsprechend dem allgemeinen Naturgesetz der Succession mit dem Anknüpfen der neuen Vorstellungen an die vorgefundenen fortzusetzen hat. 12) Aller Unterricht kann nur eine Fortsetzung des früheren, natürlichen Selbstunterrichts des Schülers sein, — muß aus dem Leben und für das Leben sein, — muß durchaus lebendig sein, — muß so angelegt werden, daß der Mensch in den Stand gesetzt wird, seine Kenntnisse einst im Leben anzuwenden. —

Graser hat die Erziehung von einer Idee aus behandelt, eine wissenschaftliche, philosophische Pädagogik zu gründen gesucht; aber er philosophirt nicht aus der Pädagogik, deren Mittelpunkt der Mensch ist, heraus, sondern in die Pädagogik hinein. Nach dieser Seite hin

erscheint sein Verfahren Pestalozzi gegenüber als ein Rückrschitt. Allerdings will sich letzterer nicht allein von der Menschennatur, sondern auch von der Natur überhaupt, oder vom Leben die Erziehungs- und Unterrichtsgesetze dictiren lassen, aber von dem Naturleben als Ausdruck göttlichen Lebens. Grasers Leben, das als bestimmender Factor herbeigezogen wird, ist das Menschenleben, wie es sich im Familien-, bürgerlichen und staatlichen Leben darstellt — jenes Leben, das bei seinem Auftreten in neue Bahnen einlenkte, das sich einen neuen Ausdruck durch freie bürgerliche Gemeinde- und staatliche Repräsentativverfassungen geben wollte. Dieser Reformations- und Entwicklungsdrang gab den Anstoß zu seiner pädagogischen Philosophie, wodurch er auf den Gang der Dinge einzuwirken und für die neuen Formen passende Menschen zu erziehen suchte. Zu dem Behufe will er namentlich die Verpflichtungen des Unterthanen gegen die Obrigkeit als Forderungen, die in der menschlichen Natur begründet sind, nachweisen. Er verfährt dabei im Ganzen nicht glücklich; so überträgt er z. B. den Begriff der Familie auf den Staat, den der Vaterschaft auf den Landesherrn — eine Anschauung mit der auch der ausgeprägteste Despotismus sehr wohl zufrieden sein würde. Graser's Ausgangspunkt erscheint, wie auch bei Pestalozzi, als ein äußerlicher. Letzterer will der Armuth und Noth des Volks durch Entfaltung der Menschenkraft entgegenwirken, ersterer die Menschen in neue Zustände hineinbilden. Das Ziel der Bildung erblicken beide in der Befähigung des Menschen, seiner Bestimmung nachzuleben, und diese Bestimmung besteht bei beiden in nichts anderem, als in der Befreiung des Wesenhaften, d. i. Göttlichen im Menschen zu einer absoluten Herrschaft im Einzelleben und im Leben der Gesammtheit (Divinität), oder darin, daß die Ideen der Wahrheit, der Schönheit und Tugend im Menschenleben zur Wirksamkeit und zum bestimmenden Einflusse gelangen. Denn Gerechtigkeit und Liebe, welche Graser als Früchte der Erziehung hinstellt, sind nichts anderes als die Cardinaltugenden, als die Tugendhaftigkeit an sich nach ihrer negativen und positiven Seite hin. Bei Graser's Sonderung der Erziehung in die intellectuelle, die rechtliche oder bürgerliche, die moralische und ästhetische — bei dieser Eintheilung fällt die gemüthliche hinweg — eine Einseitigkeit, deren sich die Pestalozzische Schule mit ihrer harmonischen Ausbildung der Menschenkraft nicht schuldig macht, und die sich durch das ganze Graser'sche Erziehungsgebäude hindurch zieht. Wie sich mit seinen Grundanschauungen die alte dogmatische Vorstellung vom sühnenden Opfertode Jesu und der Theilnahme an dieser Sühnung durch den Glauben an Jesum vertragen

soll, ist schwer zu begreifen. Eben so schwer seine Polemik gegen die allgemeine Menschenbildung, die, wie er zu träumen scheint, die individuelle Behandlung ausschließen soll. Einer Vernachlässigung oder Unterdrückung einer hervorstechenden Anlage wird sich die praktische Pädagogik niemals schuldig machen können. Solche Anlage sucht und findet Nahrung, und keinem Menschen wird einfallen, ihr diese Nahrung vorzuenthalten, noch weniger, sie absichtlich zu unterdrücken. Wohl aber wird die Pädagogik zu sorgen haben, daß die Anlage nicht alles überwuchere und den menschlichen Geist völlig ausdörre, daß also aus einem Rechentalent nicht ein Dase werde, in dem alle andern geistigen Anlagen bis zum Erschrecken zurückgedrängt und vernachlässigt waren. Nur der Ganz- und Vollmensch ist ein wahrer Mensch, und die harmonische Ausbildung des Menschen, deren Werth unser Systematiker nicht begriffen hat, behält ihren vollen Werth und ihre Wichtigkeit. Graser's „Standeserziehung" kann im ersten Momente fast erschrecken und zu der Meinung verleiten, daß er der alten, durch Pestalozzi geächteten und verbannten Erziehung ad hoc das Wort reden wolle und vergessen habe, daß in dem Berufsmenschen der Mensch nicht untergehen dürfe, in der Specialität nicht das Allgemeine, aber er versteht darunter nur ein sorgfältiges Beobachten und Erforschen der Talente, das Prüfen von Seiten des Erziehers, zu welcher Berufsart sich sein Zögling hinneige, und die besondere Pflege dieses Talents — eine Pflege, die in den großen Schulen immer ihre Schwierigkeit hat und am besten durch Privaterziehung erreicht wird. Werthvoll und durchschlagend erscheint Grasers Auffassung der Erziehung als Selbstbildung des Einzelmenschen, die Darstellung der Einwirkung von Seiten des Erziehers als eines anregenden und fördernden, geburtshelferischen Acts, werthvoll auch die Erfassung der Schule als Erziehungsanstalt und des Unterrichts als eines Hauptfactors der Erziehung, werthvoll endlich sein consequentes Uebertragen des genetischen Princips auf den Unterricht, wodurch er der hauptsächlichste Schöpfer der Schreiblesemethode geworden ist. — Seine Polemik gegen den sogenannten hohlen Formalismus hat weniger Bedeutung. Denn praktisch hat es diesen hohlen Formalismus nie gegeben. Niemals wollte man „Hasenpfeffer machen, ohne einen Hasen zu haben." Selbst Diesterweg, dem die einseitige Betonung des formalen Princips am meisten zum Vorwurf gemacht worden ist, sagt: „Der formale Unterricht hat für sich keine Realität; alles Unterrichten geschieht an einem Stoffe, und dieser Stoff soll tüchtig erlernt werden, und wenn dieses geschieht, so ist der Unterricht formal, natürlich auch material, weil eben der Stoff gelernt

wird, was aber mehr ist, als: mit dem Gedächtnisse äußerlich aufgefaßt wird." Niemals also hat man Denkformen bilden wollen, ohne Denkinhalt, Geisteskräfte ohne Wissensmaterial. Freilich aber trat mit Pestalozzi das methodische Bestreben in den Vordergrund; man hatte in der naturgemäßen Behandlung des Stoffs einen neuen Hebel menschlicher Entwicklung gefunden, einen Schatz, der vollständig gehoben werden mußte. Kein Wunder also, daß der Stoff an sich mit der ihm immanenten bildenden Kraft einstweilen nicht als Gegenstand der vorzüglichsten Aufmerksamkeit erschien, daß vor lauter Methodik „diese dem Stoffe immanente bildende Kraft" nicht gehörig betont, daß Mensch und Natur als die Dictatoren der Erziehungs- und Unterrichtsgesetze, als die unumschränkten Herrscher auf diesem Gebiete angesehen, und das wirkliche Menschenleben in seiner factischen Gestalt mit seinen Ansprüchen über Gebühr zurückgeschoben wurde. Freilich hat Niemand durch Behandlung eines gänzlich unpraktischen Stoffes, etwa des Chinesischen, in der Volksschule formale Bildung erreichen wollen; indessen war doch die völlige Einsetzung der Materie und der Lebensgestaltungen innerhalb der menschlichen Gesellschaft als mitbestimmende Factoren auf dem Gebiete der Erziehung ganz an ihrer Stelle. Sie diente namentlich zur Vollendung eines umfassenden erziehlichen Gedankengebäudes, wie solches von Graser und Gräfe errichtet wurde. Der Einfluß, den Graser dem „Leben" geben will, geht freilich viel zu weit und führt zu der ärgsten Künstelei. So bestimmt bei ihm die Idee der Familie den Lehrgang in der Geographie, Naturbeschreibung und Geschichte. Auf eine fast lächerliche Weise sucht er den Pestalozzischen Grundsatz „Vom Nahen zum Entfernten!" als durch die Forderungen und Gestaltungen des Familien- und bürgerlichen Lebens bedingt darzustellen, bis ihn endlich bei den übrigen Gegenständen seine Künstelei im Stiche läßt und besagter Grundsatz ganz einfach und nackt wieder zu Tage tritt.

Vom tiefsten Einfluß war Graser's Idee vom Leben auf seine Anschauung von der Religion und vom Religionsunterricht. Die Religion erscheint ihm als die Form, die dem menschlichen Leben eine Gestalt geben soll; darum muß der Religionsunterricht frei von allem Gestaltlosen, von allen allgemeinen abstracten Wahrheiten sein. „Wer Unterricht über die Formen des Göttlichen geben will, muß nur darauf ausgehen, daß er die Form des göttlichen Seins zur Anschauung bringe. Denn dem menschlichen Wesen, das einmal die wahre Religion ergriffen hat, muß es stets darum zu thun sein, Gottes Wirksamkeit oder die geoffenbarte Form seines Seins zu schauen, um in ihr das Musterbild für das seinige zu finden. Einem solchen Wesen erscheint

darum die Gottheit überall, und alles, was er sieht, ist Gottes Eigenthum, Gottes Product, Gottes Anordnung, kurz alles göttlich, Gott ist und wirkt überall in der Welt und im Menschen, und der Mensch will in ihm sein und darum ihm ähnlich sein, darum Gottes Wirksamkeit in seiner Welt und nach dem Maße seiner Kräfte darstellen. Ich möchte nun so viele Jugendlehrer fragen: Was thut ihr, da ihr euren Zöglingen die Religion lehrt? Nicht wahr, ihr lehrt einen Gott, und zergliedert seine Eigenschaften und fordert Glauben an ihn, Gehorsam, Verehrung, Dankbarkeit, Vertrauen und Liebe gegen ihn. Kommt hierzu noch die Offenbarung, so vermehrt sich nur die obige Lehre einerseits mit besonderen Aussprüchen von Gott und von dem, was er für die Menschen that und andererseits noch mit mehreren Forderungen dessen, was die Menschen leisten sollen. Lehrer der Jugend! Glaubt ihr hiermit die Religion begründet zu haben? In diesem Wahne, der so viele berückt, liegt gerade das größte Unheil; denn diese neue Religionslehre führt in der Regel zum Götzendienst und Aberglauben, oder zum kalten Räsonniren, zum Unglauben. Lehrer der Jugend! Einen Gott lehrt ihr, fordert Glauben und Thun — und ihr habt den Grund schon zur Irreligion gelegt, den Keim der Humanität zerknickt, den Menschen schon zum göttlichen Frohndienst verurtheilt. Ihr habt ein großes, allmächtiges, allgerechtes, allwissendes und gleichwohl auch ein gefühlvolles Wesen dem Menschen zum Gegenstand des Glaubens und Thuns dargestellt und — verloren ist das göttliche Wirken, Leben und Sein. Der Mensch sucht seinen Gott außer sich wo immer, thronend auf seinem Herrschersitze, Wohlthaten spendend und Strafen anordnend, darum kann des armen Menschen Streben kein anderes sein, als jene zu erhalten und diese zu verhüten. Aber das ganze Wirken und Sein des Menschen in der göttlichen Welt bleibt außer Acht. Ja, eine Religionslehre, welche nur den Begriff eines bestimmten Wesens außer uns erzeugt, und unser Verhältniß gegen dasselbe in gewissen Leistungen construirt, welche die Analyse jenes Begriffs oder der göttlichen Aussprüche selbst bestimmt, legt den Grund zu den großen Unheilen, welche die Erde noch drücken. Vernachlässigt der Religionsunterricht den richtigen Gang und kümmert sich nicht um das Erkennen der göttlichen Lebensform oder der allseitigen und einigen göttlichen Wirksamkeit in der Welt, sondern erweist nur das Dasein eines Gottes und erklärt Begriffe und Sätze, was muß die Religion derjenigen Menschenklasse sein, die wir mit dem Namen Volk bezeichnen? Eine materielle Religion oder ein Götzendienst." —

Heinrich Gräfe,

geboren 3. März 1802, nach Vollendung seiner akademischen Studien Rector der Bürgerschule in Jena, von 1845 an Director der Realschule in Kassel, nach 1850 Erzieher in der Schweiz, seit 1855 Rector der Bürgerschule in Bremen, gestorben den 22. Juli 1868, — trat mit seiner pädagogischen Anschauung gegen die sogenannte abstract-formalistische Geistesbildung auf, weil sie die einseitige Verstandesbildung auf Kosten des Gemüthes begünstige, weil sie vom wirklichen Leben abziehe, weil allgemeine Menschenbildung ein Unding sei, indem kein Mensch als Mensch, sondern als Glied einer bestimmten Gesellschaft von Menschen geboren werde, weil der Mensch an sich noch einen höheren Zweck habe, als den, seine Kraft möglichst zu üben und zu erhöhen, weil es nicht gleichgültig sei, wozu und wie er seine Kräfte gebrauche, weil die dem Menschen von Gott gegebenen Kräfte und ihre Ausbildung nicht der Zweck des Menschen selbst, sondern nur Mittel zur Erreichung dieses Zweckes seien. „Wer bei der Bildung eines Unmündigen blos darauf ausgeht, dessen Kräfte durch Uebung zu stärken, der verwechselt Mittel und Zweck mit einander, und eine Schule, welche eine Kraftbildung zu ihrer alleinigen oder doch vorzüglichsten Aufgabe macht, versäumt darüber die Lösung ihrer wahren Aufgabe, nämlich der, ihre Schüler in den Stand zu setzen, selbstthätig ihre menschliche Bestimmung zu erstreben." — Von diesen Anschauungen aus versucht Gräfe die Volksschule nach allen ihren wesentlichen Verhältnissen und Beziehungen den neuesten Ergebnissen der Wissenschaft und Erfahrung, wie dem Bedürfnisse der Zeit gemäß, und mit besonderer Rücksicht auf ihre volksthümliche Bedeutung klar zu machen. Jeder Mensch — davon geht er aus — soll sich nach seinem ganzen Wesen und nach allen Beziehungen Gott hingeben und den ihm bekannt gewordenen göttlichen Willen vollbringen. Das ist die allgemeine und gleiche **Bestimmung** für Alle. Diese gänzliche Hingabe an Gott, die wir Liebe nennen, verwirklicht sich in Beziehung auf den Geist selbst durch das ernste Streben nach Wahrheit, Schönheit (= Vollkommenheit) und Gehorsam (gleichbedeutend mit Tugend), und wird in ihrer Beziehung auf das äußerliche Leben vollzogen in der Familie, in dem Beruf und dem Gemeindeleben, im Staate und in der Kirche. Wer in allen Lebensverhältnissen, in welche Gott ihn gestellt hat, den göttlichen Willen vollbringt, der erfüllt seine Bestimmung. Und der Zustand des Menschen, in welchem er fähig und geneigt ist, in bewußter Selbstthätigkeit seine Bestimmung zu verwirklichen, heißt **Bildung**. Fähig, an dieser seiner Bildung mit bewußter Selbstthätigkeit zu arbeiten wird der Mensch durch die

Erziehung. Die Erziehung ist die absichtliche Einwirkung gebildeter (mündiger) Menschen auf noch ungebildete (unmündige), um diese zu befähigen, selbstthätig im Sinne und Geiste des Erlösers zu leben. Die Erziehung hat es aber nicht blos mit dem sittlichen und religiösen Leben im engeren Sinne, nicht blos mit der sogenannten himmlischen Bestimmung des Menschen zu thun, sondern mit der Gesammtbestimmung und dem ganzen Leben desselben. Die Menschenbestimmung darf nicht nach dem Diesseits und Jenseits in zwei verschiedene Seiten getrennt werden. Sie ist nur eine, nämlich die, in allen Beziehungen des Lebens den Willen Gottes nach der Anweisung und dem Vorbilde des Erlösers zu vollbringen, und geht somit auch auf seine irdischen Verhältnisse. Der Zweck der Erziehung ist die Selbstbildung des Zöglings: der Zögling soll mit der erforderlichen Einsicht und Willensstärke ausgerüstet werden, um stets und überall in seinem Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers und nach der Eigenthümlichkeit seiner Kräfte und Verhältnisse zu vollbringen. Die erziehlichen Thätigkeiten, um diesen Zweck zu realisiren, sind Pflege, Zucht und Unterricht. Der Zweck der Pflege ist die Unterstützung der Natur, die Beförderung der natürlichen Entwicklung. Der Zweck der Zucht ist die Gewöhnung des Zöglings an das rechte Leben, bevor er noch selbst dafür sich bestimmen kann. Der Zweck des Unterrichts besteht darin, dem Zöglinge zu Einsicht und Willensstärke zu verhelfen, damit er nun selbstthätig die Ziele und Zwecke seines Lebens und dadurch seine Bestimmung erstreben und verwirklichen könne. Die Pflege verstärkt den Zwang, welchen die Naturkraft in der Entwicklung des Kindes ausübt. Die Zucht befreit den Zögling von dem unbedingten Zwange der Natur und unterwirft ihn der Nöthigung der Vernunft. Der Unterricht endlich macht den Zögling auch frei von der ihm durch die Zucht aufgedrungenen Nöthigung der Vernunft und befähigt ihn zur freien Selbstbestimmung. Die Mittel der Erziehung sind naturgemäß Mittel der Pflege, der Zucht und des Unterrichts. Die Mittel der Pflege theilen sich in die für Erhaltung und Entwicklung des leiblichen Lebens, als Nahrung, Kleidung und Bewegung; und in die für Entwicklung des Seelenlebens, wohin Mannichfaltigkeit der Umgebung in Dingen, Erscheinungen, Personen und Handlungen und das Spiel gehören. Die Mittel der Zucht sind: Gesetze, Gebote, Vorschriften, Erinnerung, Ermahnung, Drohung, Strafe und Belohnung. Das Mittel des Unterrichts ist die Kenntniß des Lebens; des Menschen Leben wird aber bestimmt durch die Natur, durch die Menschenwelt und durch Gott. Durch die

Erziehungsmittel soll der Erziehungszweck erreicht werden: die Mittel haben vermöge ihrer geistigen Natur die Macht, das in dem Zöglinge zu bewirken, was der Zweck fordert. Diese aber so zuzubereiten, daß sie der Zögling in sich verarbeitet, ist das Geschäft der Erziehungsmethode, derjenigen Thätigkeit des Erziehers, wodurch die Erziehungsmittel so zubereitet werden, daß der Zögling den innern Gehalt derselben vollends von allen Hüllen frei machen und in sich aufnehmen kann, und dieser angeregt und geneigt gemacht wird, diesem Geschäfte sich hinzugeben. Die Methode der Pflege hat den Zögling anzuregen und geneigt zu machen, daß er die Mittel der Pflege an sich wirksam werden läßt: sie hat bei der leiblichen Entwicklung das Zuviel und Zuwenig zu verhüten, und geistig darauf zu sehen, daß die sinnlichen Gegenstände, an welchen sich das sinnliche Seelenleben in Erkenntniß, Gefühl und Begehren äußert, weder in zu großer, noch in zu geringer Mannichfaltigkeit und Abwechslung entgegentreten, damit nicht die sinnliche Entwicklung der Seele von der natürlichen Bahn abgelenkt werde. Die Methode der Zucht zeigt sich nach ihrem Gange als physische, gesellige und sittliche Gewöhnung; nach ihrer Form als sinnliche Empfindung, Anschauung und Vorstellung; ihre Weise ist Achtung und Liebe zwischen Zögling und Erzieher; ihr Geist Ehrfurcht und Liebe gegen Gott, von welcher der Zögling durchdrungen werden muß. Die Methode des Unterrichts ist die höchste Entwicklungsstufe der Erziehungsmethode, weil der Unterricht die Spitze der Erziehung ist: sie umfaßt den Lehrgang, die Lehrform, die Lehrweise und den Lehrgeist. Der Lehrgang kann entweder blos anordnend oder darstellend sein, wenn er den Gegenstand vor dem Schüler in seine einzelnen Theile auseinanderlegt, ohne Rücksicht darauf, daß derselbe vor dem Schüler entsteht: Beispiele desselben bietet der Unterricht in Geographie, Naturgeschichte, das Memoriren 2c.; sein Werth ist nicht groß, weil er die Selbstthätigkeit im Denken des Zöglings nicht genug erregt. Oder der Lehrgang ist genetisch: er ordnet die einzelnen Theile und Glieder des Gegenstandes so an, wie eins aus dem andern sich entwickelt, so daß der ganze Gegenstand vor dem Schüler entsteht, — besonders anwendbar in mathematischen und philosophischen Wissenschaften, am wenigsten in den Unterrichtsgegenständen, die sich auf die Natur oder das äußere Leben des Menschen beziehen. Er ist historisch-genetisch, wenn er den Gegenstand entstehen läßt, wie er im Verlaufe der Zeit wirklich entstanden ist; philosophisch-genetisch, wenn er den Gegenstand dem Schüler so vorführt, wie das Denken ihn erzeugt. Der philosophisch-genetische Lehrgang tritt auf: a) als

Progression und Regression bei historischen Gegenständen, indem die Geschichte oder ein Abschnitt derselben vor dem Schüler so erzeugt wird, daß die einzelnen Begebenheiten in der Ordnung auf einander folgen, wie sich eine aus der andern entwickelt hat (Progression), oder auch so, daß von der letzten Begebenheit ausgegangen, von da zu der nächst vorhergehenden &c. fortgeschritten wird (Regression); b) als Analysis und Synthesis, indem dem Schüler entweder zunächst das Ganze vorgeführt und nach und nach durch Zerlegung des Ganzen zu den Theilen desselben übergegangen wird (Analysis), oder indem man von den Theilen ausgeht und durch allmähliche Aneinanderfügung derselben das Ganze entstehen läßt (Synthesis): beide Wege sich gegenseitig ergänzend, indem die Theile erst durch das Ganze ihre rechte Bedeutung erhalten und in das rechte Licht treten, eben so aber auch das Ganze nicht klar gemacht werden kann, ohne daß die Theile zu deutlicher Erkenntniß gekommen sind; — c) als Abstraction und Concretion, indem man entweder vom Besonderen zum Allgemeinen oder vom Allgemeinen zum Besonderen geht. — Die Lehrform ist entweder eine innere oder äußere. Die innere Lehrform ist die der Anschauung der Vorstellung und des Begriffes, und jeder Unterrichtsgegenstand muß in einer dieser drei Formen erscheinen, von denen die Form der Anschauung und der Vorstellung vorzugsweise dem Schulunterrichte angehören, die des Begriffs aber der Universität und dem gereifteren Verstande zukommt. Die äußere Lehrform ist entweder akroamatisch, wo der Lehrer den Gegenstand in ununterbrochener Rede vorträgt und entwickelt, und der Schüler ihn in sich aufnimmt, indem er aufmerksam zuhört und dem Lehrer nachdenkt, — oder erotematisch oder katechetisch, wenn der Lehrer den Unterrichtsgegenstand in seinen einzelnen Vorstellungen und Gedanken nur andeutet und den Schüler auffordert, aus diesen Andeutungen ihn zu finden und das Gefundene in Worten auszusprechen. — Die Lehrweise besteht in der Klarheit, Lebendigkeit und Wärme, womit der Lehrer den Unterrichtsgegenstand vorträgt und entwickelt. — Der Lehrgeist endlich muß der Einsicht heilige Weihe und göttliche Kraft geben: er wurzelt in der Gesinnung des Lehrers, welche sich erzeugt aus der lebendigsten Achtung für Wahrheit und Recht, aus der innigsten Frömmigkeit, aus der wärmsten Liebe zu Allem, was gut und löblich ist, aus der heiligsten Begeisterung für Alles, was das Gemeinwohl und die Ehre des Höchsten fördert. — Die Erziehungsthätigkeit im allgemeinen wird durch die Erziehungsgrundsätze bestimmt, welche sich aus dem Begriff der Erziehung unmittelbar entwickeln und daher keines Beweises ihrer Wahrheit und Richtigkeit bedürfen. Der

höchste derselben kann keinen anderen Inhalt als den Begriff der Erziehung haben, und heißt daher: Wirke auf den Zögling so ein, daß derselbe befähigt werde, selbstthätig sich zu bilden, d. h. mit Einsicht und Willensstärke nach der Erreichung seiner Bestimmung oder nach Vollbringung des göttlichen Willens im Geiste des Erlösers zu streben. (Ob Gräfe unter dem Geiste des Erlösers etwas anderes versteht und verstehen kann als das Streben nach Einigung mit Gott durch willige Hingabe an die Wahrheit, Schönheit und Tugend (als Gerechtigkeit und Menschenliebe) erscheint zweifelhaft. Sein Erziehungsbegriff hat mit dem Graserschen große Aehnlichkeit). Die Selbstthätigkeit ist demnach das formale Ziel, die Verwirklichung des göttlichen Willens im Geiste Jesu das materiale Ziel der Erziehung. Wenn jedes dieser beiden Elemente entwickelt wird, so ergeben sich folgende formale (— Grundsätze —) und materiale (— Principien —) Grundsätze: a) Als oberster formaler Grundsatz entwickelt sich dann: Wirke auf den Zögling so ein, daß er selbstthätig oder selbständig werde. Und da die Selbständigkeit nur allmählich erreicht werden kann, so ergiebt sich für den Erziehungszweck als leitender Grundsatz: Beobachte das Gesetz der Stetigkeit. Aus diesem Grundsatze für den Erziehungszweck fließen folgende untergeordnete Grundsätze: 1) Nimm auf jeder Stufe alle bereits zur Entwicklung gekommenen Kräfte des Zöglings in Anspruch. 2) Bringe in die Ausbildung der Anlagen und Kräfte zur Selbständigkeit Harmonie und Verhältnißmäßigkeit. 3) Fordere nichts, was die Kräfte des Zöglings übersteigt. In Bezug auf die Erziehungsmittel heißt der Grundsatz: Gebrauche in jedem Falle solche Mittel, welche in dem Zöglinge für den beabsichtigten Zweck wirksam werden können. In diesem Grundsatze liegen vier untergeordnete: 1) Wähle die Erziehungsmittel gemäß der Richtung, in welcher die Kraft selbständig werden soll. 2) Gebrauche jedes Mittel zu rechter Zeit. 3) Wende jedes Erziehungsmittel in dem zuträglichen Maße an. 4) Sei in der Anwendung der Erziehungsmittel beharrlich. Der Grundsatz der Methode heißt: Erziehe dem eigenthümlichen Charakter der Verhältnisse gemäß, unter welchen die Erziehung vor sich gehen soll. Hierbei ergeben sich als untergeordnete Grundsätze: 1) Wende jedes Mittel seiner Eigenthümlichkeit gemäß an. 2) Beachte die Individualität des Zöglings. 3) Berücksichtige auch deine eigene Individualität. 4) Nimm Rücksicht auf die äußern Verhältnisse, unter welchen die Erziehung vor sich geht. b) Die materialen Grundsätze oder die Principien der Erziehung beziehen sich auf den Gehalt des Lebens, auf die Bildung des Leiblichen

und Geistigen: sie gehen auf das, was die formalen Grundsätze erfüllen soll. Das oberste Princip der Erziehung kann nichts anderes sein, als die Bestimmung des Menschen. Die Bestimmung des Menschen ist die Liebe zu Gott, d. h. die gänzliche, aber freiwillige Hingabe des ganzen Menschen an Gott — nach seinem Denken, Fühlen und Bestreben. Demnach ist Liebe das oberste Princip der Erziehung und dazu Wahrheit, Schönheit und Gehorsam als untergeordnete. Sie sollen dem Leben des Zöglings zur Richtschnur dienen. Die Erziehung soll also den Zögling befähigen, daß er sich in der Familie, in seinem Berufe und in seinem Verhältniß als Bürger des Staates durch Liebe bethätigt.

Die reine Erziehungslehre behandelt 1) die physische Erziehung, deren Zweck Gesundheit, Stärke, Gewandtheit und Schönheit des Körpers ist: die Gesundheit wird durch die Wartung, durch Bewahrung und durch Unterricht, — die Stärke und Gewandtheit des Körpers durch Bewegungsspiele, Arbeiten im Hause und auf dem Felde, längere Spaziergänge und Fußreisen, gymnastische Uebungen, als Turnen, Schwimmen, Reiten, Fechten, Tanzen, — die Schönheit des Körpers durch Belehrung, Anweisung und Uebung, wie durch eigenes Beispiel entwickelt. 2) Die intellectuelle Erziehung hat das Erkenntnißvermögen zum Gegenstande. Das Erkennen geht von der Anschauung aus, welche ohne Aufmerksamkeit nicht möglich ist. Die Anschauungen werden von der Einbildungskraft in den Geist hineingebildet und dem Geiste vorgestellt. Der Verstand erhebt die Vorstellungen zu Begriffen und die Vernunft die Begriffe zu Ideen. Die intellectuelle Erziehung hat demnach zuerst die Aufmerksamkeit zu fördern: indem du dem Kinde Gegenstände vorführst, die seinem jedesmaligen Interesse und Bedürfnisse zusagen, — nicht zu gleicher Zeit Vielerlei vorlegst, — den Thätigkeitstrieb erregst, — den Willen des Kindes mit in das Interesse ziehst, — selbst lebendiges Interesse an dem zeigst, worauf du die Aufmerksamkeit deines Zöglings hinlenken willst. Dann das sinnliche Anschauungsvermögen und mit ihm die äußeren Sinne: sie werden durch Uebung gebildet an den Umgebungen im Hause, am Spielgeräth, an Bildern, an Modellen, an Gegenständen im Freien, an geometrischer Formenlehre, am Zeichnen und Malen, an Sprechübungen und Musik. Nachher die Einbildungskraft: ihre Cultur beruht auf Richtigkeit und Deutlichkeit der sinnlichen Anschauungen und hat als wesentliches Moment das Gedächtniß, und zwar das Orts-, Zahlen-, Wort- und Sachgedächtniß, bei dessen Uebungen eine Folge vom Leichten zum Schweren zu beobachten ist, oft Wiederholungen anzustellen sind, die Bildung des Verstandes mit seiner Bildung

gleichen Schritt gehen muß, nichts zur Aufnahme geboten werden darf, was außerhalb des kindlichen Gesichtskreises liegt. Dazu ist die producirende Einbildungskraft oder die Phantasie anzuregen und zu nähren durch Spiele, Fabeln, Gleichnisse und Parabeln, Sagen und Märchen, Mythologie, Romane, Gedichte, Schauspiele, Reisebeschreibungen und Geschichte, durch die bildenden Künste und durch Musik, — wobei die Entwicklungsstufe des Zöglings und sein Geschmack zu berücksichtigen ist, die Bildung des Verstandes nicht vernachlässigt werden darf, alles Spielende, Tändelnde, Verweichlichende zu vermeiden ist, die rechten Ideale vorgehalten werden müssen. Der Verstand des Zöglings wird gebildet an Gegenständen, die für das künftige Leben desselben Bedeutung haben, namentlich auch an sittlichen und religiösen Wahrheiten: dabei trete die Verstandesbildung nicht zu früh ein, geschehe sie in zweckmäßiger Stufenfolge, halte sie sich anfangs innerhalb der Grenzen des Anschaulichen 2c. Und da zum Verstande auch das Sprachvermögen gehört, so fordert die Verstandescultur, daß die Sprachbildung durch eigentliche Sprechübungen, durch Lesen, Schreiben, Declamationen, durch mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck 2c. gefördert werde. Die Bildung der Vernunft endlich beruht auf Religion und Philosophie und kann in der Periode der Erziehung nur vorbereitet werden durch sorgsame Bildung der übrigen Erkenntnißkräfte, durch religiöse Erziehung, und durch solchen Umgang, welcher dem reiferen Schüler zu vernünftigem Denken Anregung und Veranlassung giebt. — 3) Die ästhetische Erziehung hat es mit dem Gefühlsvermögen zu thun. Bei ihr ist dahin zu wirken, daß im Zögling das Gefühl nicht abgestumpft, oder durch die conventionellen Formen des geselligen Lebens zurückgedrängt, aber auch nicht zur Empfindsamkeit gesteigert wird; — daß der Zögling nicht Gefühle heucheln lernt; — daß die Gefühle nicht die Herrschaft über die anderen Geistesvermögen erlangen; — daß die Bildung der Gefühle in Verhältniß mit dem künftigen Leben des Zöglings gestellt wird. Die Bildung der ästhetischen Gefühle wird durch Fernhaltung alles Geschmacklosen in den Umgebungen und im Umgange, durch Vorführung wahrhaft schöner Gegenstände, durch die feine Sitte des Erziehers, durch die Zeichenkunst, die Musik, die Lectüre der Klassiker gefördert. Unter den intellectuellen Gefühlen steht das Gefühl für Wahrheit oben an: das beste Mittel für seine Bildung ist eine gute intellectuelle Erziehung, und öfterer Hinweis, daß die Wahrheit ein göttliches Gut ist, welches unsere ganze Liebe verdient. Die moralischen Gefühle werden entwickelt durch gelegentliche Urtheile über die sittlichen und unsittlichen Handlungen

Anderer, durch Hinweisung auf Gott und seinen Willen 2c. — 4) Die moralische Erziehung, welche es mit der Bildung des Begehrungsvermögens zu thun hat, hat besonders auf die Unterdrückung der Leidenschaften zu sehen, indem man ihnen jede Nahrung entzieht, indem man jeden Anlaß benutzt, auf die Nachtheile und Gefahren der Leidenschaften hinzuweisen, indem man ein lebhaftes Interesse an anderen Gegenständen erweckt, und namentlich durch die Religion ein Streben nach einem höheren Ziele einflößt. Zur Hebung und Senkung der Begierden ist sodann zu wissen nöthig, daß die Begierde verstärkt wird, bald mehr durch wirklichen Genuß, bald durch die bloße Vorstellung, — durch die größere Nähe des begehrten Gegenstandes, sowie durch die größere Klarheit und Lebendigkeit der sie erregenden Vorstellung, — durch leichte Hindernisse, welche sich der Erreichung des Begehrten in den Weg stellen 2c. Das Ziel bei der Bildung des Begehrungsvermögens ist die beharrliche, mit Freiheit angenommene Stimmung des Willens, der Charakter: bei Bildung des Charakters hüte sich der Erzieher, den Zögling zu sehr und zu lange am Gängelbande zu leiten; er suche nicht den durch Eigensinn, Starrsinn, Hartnäckigkeit 2c. sich äußernden starken Willen blos durch äußere Zwangsmittel zu brechen; er gewöhne den Zögling stets nach Grundsätzen zu handeln. — 5) Für die religiöse Erziehung gelten als Regeln: von dem jüngeren Kinde verlange noch nicht Tiefe des religiösen Gefühls; die Religion werde dem Zöglinge nicht Sache des Verstandes, sondern der Vernunft und des Gemüthes; der Erzieher gewöhne den Zögling nicht an frommklingende Phrasen, damit dieser nicht ein bloßer Maulchrist und ein Heuchler werde. — 6) Bei der **Geschlechtserziehung** gilt als Gesetz: Die dem besonderen Zwecke jedes Geschlechtes entsprechenden Vorzüge sind herauszubilden und zu bewahren, aber nicht über die natürlichen Grenzen hinaus zu steigern; den eigentlichen Schwächen und Unvollkommenheiten aber ist so entgegen zu arbeiten, daß der Charakter und die Bestimmung des Geschlechts dadurch nicht verrückt werde. — 7) Die sociale Erziehung endlich muß folgende Grundsätze festhalten: sie setzt die individuelle Erziehung voraus und darf ihr nicht wiederstreiten; — der Zögling ist nach Maßgabe seiner Bildungsstufe mit dem Organismus des Staatslebens bekannt zu machen, damit er sich als Glied desselben betrachten lernt; — der Erzieher hat dem Zöglinge Achtung und Gehorsam gegen die Staatsgesetze einzuflößen, ihn zu der Ueberzeugung zu führen, daß der Einzelne nur in und mit dem Ganzen sich wahrhaft wohl befindet; — Unterricht über die Geographie, Statistik, Gesetze, Verfassung, Geschichte des Staates 2c. —

Die angewandte Erziehungslehre hat nachzuweisen, wie den von der reinen Erziehungslehre aufgestellten Grundsätzen, Regeln und Anweisungen gemäß ein Kind stufenweise nach den Erziehungsperioden gepflegt, disciplinirt und unterrichtet werden muß, damit es dahin gelange, sich selbst zu bilden.

In der ersten Lebensperiode, im 1. Jahre, herrscht die Entwicklung des leiblichen Organismus vor: in der geistigen Ausbildung entwickeln sich unter Leitung der Natur Gesicht und Gehör und damit die ersten Anschauungen und Vorstellungen, denen Gelegenheit zur Ausbildung gegeben werden muß. Für das Gefühlsvermögen muß durch Liebe, Heiterkeit und Freundlichkeit in der Umgebung des Zöglings gesorgt werden. Bei der moralischen Erziehung muß hier bereits der bewußtlosen und nur auf das Sinnliche gerichteten Macht der Natur entgegengetreten werden. Der Spieltrieb ist durch Blättchen Papier, einen Strohhalm &c. zu befriedigen.

Die zweite Erziehungsperiode geht vom 2. bis 7. Lebensjahre: in ihr wird das künftige Glück oder Unglück des Menschen begründet. Die physische Erziehung tritt nach und nach zurück; die geistige Entwicklung schreitet rascher vor. Bewegungen in freier Luft und geregelte Lebensordnung sind die Hauptsache bei der leiblichen Erziehung; bei der geistigen Entwicklung hüte man sich vor Verführung: noch keinen geordneten Unterricht, keine zu starken sinnlichen Gefühle; Gewöhnung an unbedingten Gehorsam; die angemessenste Strafe ist körperlicher Schmerz; Erzählungen und Spiel sind die wichtigsten Erziehungsmittel.

Vom 7. bis 14. Lebensjahre muß auf Entwicklung und Ausbildung des Körpers noch große Rücksicht genommen werden. Aber auch der Geist, in dem jetzt das Gedächtniß den höchsten Grad seiner Vollkommenheit erreicht und der Verstand sich erhebt, muß — nur noch nicht zum Denken des Allgemeinen und Abstracten — entwickelt werden: besonders sollen Materialien zum Denken eingesammelt werden; religiöse Erziehung muß vortreten; von den Dingen und Erscheinungen sind nur die nächsten Ursachen und Gründe zu entwickeln.

Vom 14. bis 18. Lebensjahre tritt der Geschlechtsunterschied vollständig vor und entwickeln sich die Geisteskräfte, besonders Phantasie, Verstand und Vernunft: es werden Begriffe gebildet, Ideen entwickelt; in der Religion tritt der Zweifel als Durchgangspunkt zum Gottglauben ein. —

Diese Erziehung realisirt sich in der Familie und in der Schule. Die Familie ist der heilige Tempel der Erziehung, die am umfassendsten und vollkommensten in ihr alle Bedingungen findet, welche sie zu

ihrem Gedeihen bedarf. Die Schule ist die an das Haus und die Familie sich anschließende Erziehungsanstalt, durch welche die Erziehung vollendet wird. Die Schule entwickelt sich in drei Arten allgemeiner Schulen: in der Elementarschule, deren Aufgabe ist, ohne Rücksicht auf den künftigen Stand die geistige Kraft in dem Kinde anzuregen und zu bilden, und diesem diejenigen Elementarkenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, die die Grundlage alles späteren Unterrichtes bilden; — in der Realschule als gemeinsamer Bildungsanstalt für den realen Stand; — in der Idealschule oder dem Gymnasium für diejenigen, welche künftig dem idealen Stande angehören wollen.

Volksschule ist der gemeinschaftliche Name für die Schulen, in welchen die künftigen Glieder des Bauern- und niederen Bürgerstandes nicht nur ihre Grund- und Elementarbildung, sondern auch die für ihren Stand als solchen erforderliche allgemeine Bildung erhalten. Sie umfaßt 1) die Schulzucht, d. i. diejenige Thätigkeit der Schulerziehung, durch welche die Schüler zur Frömmigkeit, zum Gemeingeiste und zum praktischen Sinn gewöhnt werden sollen, so lange sie nicht im Stande sind, sich selbst mit Einsicht und Selbstthätigkeit dazu zu bestimmen. Als allgemeine Regeln und Maximen derselben gelten: 1) Jede Willkür des Lehrers bleibe ausgeschlossen; die Vernunft sei die Richtschnur seines Handelns. 2) Die Schulzucht erstrebe zuerst die nächsten Zwecke: Ruhe, Ordnung, Reinlichkeit, Aufmerksamkeit, Fleiß, Höflichkeit, Folgsamkeit 3) Nicht an allen Schülern kann die Schulzucht in gleichem Grade wirksam werden. 4) Obgleich die Ursache des Mißlingens der Schulzucht außer dem Lehrer liegen kann, so soll er dieselbe doch zunächst stets in sich selbst suchen. 5) Je weniger äußere Maßregeln und Einrichtungen bei der Schulzucht, desto besser. 6) Durch die Schulzucht soll die Freiheit des Schülers nicht unterdrückt, sondern ihre Herausbildung befördert werden: nur die Willkür soll sie überwältigen und die Selbstsucht beschränken, den Willen aber in seiner Richtung zum Vernünftigen und Guten stärken und die Freiheit in ihrer Entwickelung befördern. 7) Man soll in der Schulzucht nicht alle Mittel und Maßregeln zu rasch gebrauchen. 8) Der Lehrer soll es auch in Kleinigkeiten genau nehmen; doch Wesentliches und Unwesentliches dabei unterscheiden. 9) Der Lehrer soll bei der Schulzucht auf die häusliche Zucht Rücksicht nehmen, um sein Verfahren darnach zu bestimmen. 10) Die Art der Ausübung muß nach dem Lebensalter und der Bildungsstufe des Zöglings bemessen werden. 11) Der Lehrer suche nur im äußersten Falle bei der Ausübung der Schulzucht fremde Hülfe. 12) Der Lehrer sei

der Gesetzgeber; die Quelle der Schulgesetze sei die Vernunft. — Der Unterricht in der Volksschule hat, wie jeder andere die Aufgabe, neben der Gewöhnung durch die Schulzucht diejenige Einsicht und Willensstärke zu erzeugen, welche die freie Selbstbestimmung zu Gottesfurcht und Sittlichkeit, zum Gemeingeiste und praktischen Sinn erfordert. Einsicht und Willensstärke sind das formale Ziel des Volksschulunterrichts; das materiale besteht in der Anbildung von Gottesfurcht, Gemeingeist und praktischem Sinn. Aus den allgemeinen Unterrichtsgegenständen Natur, Mensch und Gott, ist darum für die Volksschule alles das als Unterrichtsstoff herauszunehmen, was zur Erreichung dieses Zweckes erforderlich ist. Die Gottesfurcht, in welcher die Sittlichkeit als eine nothwendige Folge mitbegriffen ist, beruht auf der Kenntniß Gottes und seines Wortes, — was im Religionsunterricht zusammengefaßt ist. Die Einsicht kann nur die Frucht einer angemessenen Bekanntschaft mit der Staatskunde sein, welche zur Voraussetzung und Unterstützung die Geographie und Geschichte hat. Alle Berufsthätigkeit im allgemeinen gründet auf mathematische und naturkundliche Kenntnisse und auf die Fertigkeiten des Schreibens und Zeichnens. Das nationale wie das religiös-sittliche Bedürfniß fordert den Singunterricht. Der Anschauungsunterricht endlich ordnet die Vorstellungen, welche der angehende Schüler mitbringt, und erhebt sie zu deutlichem Bewußtsein.

Die Hauptgegenstände des Anschauungsunterrichtes sind: 1) Die Schulstube — im Ganzen und in ihren Theilen; die Gegenstände derselben nach ihrem Namen und Gebrauche, — nach ihren Eigenschaften, nach Gestalt, Größe, Farbe, Stoff. 2) Das Haus, — im Ganzen und in seinen Theilen, Auffuchung und Benennung der Theile der im Hause befindlichen Gegenstände unter Gattungsnamen (Hausgeräthe, Stubengeräthe 2c.), der Eigenschaften der Dinge am und im Hause nach Farbe, Ausdehnung, Größe 2c., der Theile nach der Zahl, nach Lage, Stellung, Form (wagerecht, senkrecht, schief, gerade, krumm, eckig 2c.); — Bestimmung des Hauses (Wohnhaus, Bürgerhaus, Backhaus 2c.), Zweck, Gebrauch und Nutzen der Theile des Hauses (Wohn- und Schlafstube, Hausthür 2c.), Zweck, Gebrauch und Nutzen, Zustände der Dinge des Hauses; — Entstehung des Hauses, seiner Theile und der darin befindlichen Gegenstände, Baumaterialien, Namen der Bauhandwerker, Werkzeuge. 3) Die Bewohner des Hauses: Menschen und Thiere nach Körperbildung, Lebensart, Nutzen und Schaden, Thätigkeiten und Zuständen, Unterschied des Menschen vom Thiere; — die Sprache, die Seelenzustände und Seelenthätigkeiten, die Handlungen der Menschen; — Familie, Vater, Mutter,

Geschwister, Dienstboten; — Liebe, Freundlichkeit, Gefälligkeit der Familienglieder unter einander; 4) Bedürfnisse der Bewohner des Hauses — der Hausthiere, des Menschen (Nahrung, Kleidung, Ruhe, Schlaf, Bewegung ꝛc.), Verschaffung dieser Bedürfnisse (Kauf, Verkauf, Eigenthum, Erbschaft, Arbeitsamkeit, Sparsamkeit, Zufriedenheit). 5) Die Umgebungen des Hauses: der Garten und was darinnen ist; der Wohnort (Straßen, Plätze, öffentliche Gebäude ꝛc.), die Umgebungen desselben (Aecker, Wiesen, Wald, Berg, Hügel, Thal, Wasser, Quell, Bach, Fluß ꝛc.), Erscheinungen in der Natur (Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Eis ꝛc.), der Himmel (Sonne, Mond, Sterne, Tag und Nacht, Jahreszeiten).

Der Sprachunterricht soll das Sprachgefühl und das Sprachbewußtsein bilden. Unterricht in der Grammatik der Muttersprache ist dazu nicht nothwendig, denn das Kind lernt seine Muttersprache auch ohne Grammatik und sogenannten Sprachunterricht: Denken und Sprache sind ihm unzertrennlich verwachsen. Warum nun etwas, was bereits Eigenthum des Kindes ist, durch Grammatik ihm erst aneignen wollen? Die Muttersprache wächst und entwickelt sich in dem Kinde gleich dem Auge und Ohr, gleich der Seele im Auge und Ohr, gleich der Liebe in der Seele. Es ist lächerlich, wenn Kinder, um richtig ihre Muttersprache zu sprechen, erst tabellarisch dekliniren und conjugiren auswendig lernen sollen. Man darf nicht Betrachtungen an die Stelle von Sitten und Gewöhnungen setzen, oder Sitten und Gewöhnungen durch Betrachtungen zweifelhaft machen. Ein Knabe soll Turnen lernen, aber keinen Aufsatz über den Nutzen des Turnens ausarbeiten: so soll der Knabe das Deutsche verstehen und schreiben lernen, ohne grammatische Reflexionen über die Muttersprache anzustellen. Endlich aber, ein gründliches Studium der Muttersprache kann unmöglich vor dem 14. Lebensjahre beginnen. Mit Ausscheidung der Grammatik als einer besonderen Lection bleiben für die Volksschule im Sprachunterricht übrig: 1) Die Sprechübungen, zu denen die Anschauungsübungen und der Leseunterricht dienen, indem der Schüler dabei zu veranlassen ist, sich über das Gelesene auszusprechen ꝛc. 2) Der Leseunterricht umfaßt das elementarische, logische und ästhetische Lesen. Die Lesemethode theilt sich in die Wortmethode, welche darin besteht, daß einzelne oder zu einem Satze verbundene Wörter dem Schüler vorgelesen und von diesem laut nachgelesen und nachgesprochen werden, so lange, bis derselbe nach und nach die Aussprache derselben, sowie ihre einzelnen Bestandtheile sich angeeignet hat: die Jacotot'sche Methode, in den englischen Schulen, wo die Buchstabenschrift mit der Lautsprache häufig nicht übereinstimmt, anwendbar, auch in vielen französischen Schulen gebraucht, ist in den

deutschen entbehrlich; — in die Sillabirmethode, wo das Kind die einzelnen Silben sofort aussprechen lernt, ohne erst in der Kenntniß und Aussprache der einzelnen Buchstaben geübt zu werden; — in die Elementirmethode, die sich in die Buchstabir- und Lautirmethode trennt. Die Lautirmethode ist das natürlichste Lehrverfahren. Gegen die Schreiblesemethode ist eingewandt, daß die Kraft des Kindes durch das Zusammendrängen zweier Aufgaben in derselben Zeit anfänglich zu sehr in Anspruch genommen wird und daß das lückenlose Fortschreiten verlangt, daß das Kind erst, wenn ihm das Uebereinstimmende des Hörens und Sehens in Betreff der Worte zum Bewußtsein gebracht ist, erfährt, wie es das sichtbar vernommene Wort auch Anderen wieder sichtbar machen kann; sie hat jedoch manches Empfehlende, nur daß sie nicht so hoch zu preisen ist, wie die Methodenkünstelei thut, da der Zweck des elementarischen Leseunterrichtes durch die reine Lautirmethode wie durch die Schreiblesemethode erreicht werden kann. Das logische Lesen setzt die Erklärung voraus: Verständniß des Wortsinnes, Hervorhebung des Hauptgedankens, Gliederung des Lesestückes nach Haupt- und Nebengedanken, Würdigung derselben, Plan des ganzen Lesestückes und Verhältniß der einzelnen Theile zu demselben. 3) Die Rechtschreibung. „Der Grundsatz der neueren Pädagogik, daß der Schüler alles mit Bewußtsein lernen soll, tritt in seiner Unrichtigkeit nirgends mehr hervor, als bei der Orthographie. Nicht dem Ohr, sondern dem Auge gebührt in der Rechtschreibung die erste Stelle. Denn diese ist etwas Aeußerliches, eine Fertigkeit, ähnlich der des Schönschreibens. In den meisten Fällen hat das Ohr bei dem Schreiben gar nichts zu thun, denn es wird weit mehr Gedrucktes und Geschriebenes abgeschrieben und Gedachtes geschrieben, als Gehörtes. Und da die Schreibung der Wörter allein auf dem Herkommen beruht, und die einzige wahrhafte allgemeine Regel für sie die ist, „schreibe jedes Wort, wie es allgemein geschrieben wird", die Schreibung aber nur durch das Gesicht erkannt wird, so ist klar, daß dieses die Hauptrolle spielt, wenn auch das Gehör mitwirken kann und soll. Das Rechtschreiben muß in der Schule vorzugsweise vermittelst des Gesichtsinnes gelehrt werden, d. h. die Schüler müssen angeleitet werden, die Bilder der geschriebenen oder gedruckten Wörter und einzelnen Buchstaben mit dem Gesicht aufzufassen und so sich einzuprägen." Der erste Grund zum orthographischen Schreiben wird schon beim Lesen gelegt. Abschreiben aus dem Lesebuche in der Schule und zu Hause folgt dann. Aufschreiben des Auswendiggelernten aus dem Kopfe tritt ein, wenn die Schüler aus dem Lesebuche richtig abschreiben können. Dictandoschreiben ist die schwerste Uebung. Auch

im Punkte der Zeichensetzung ist es angemessener und sicherer, durch praktische Uebung das Gefühl der Schüler für die richtige Interpunction der Sätze und Reden zu bilden, als durch Eingehen in die Grammatik und in viele Regeln Verstandes-Bewußtsein erzielen zu wollen. 4) Der schriftliche Gedankenausdruck ist erst dann zu beginnen, wenn Kinder schon einigen Reichthum an Sachkenntnissen und Gedanken sich angeeignet haben. Das Lesebuch gewährt dann den geeigneten Anknüpfungspunkt für diese Uebungen: es wird benutzt, die Schüler anzuleiten, kleine Fabeln, Erzählungen und Beschreibungen, die sie mehrmals gelesen und mündlich wiedergeben, aber nicht geradezu auswendig gelernt haben, in derselben Form und mit eigenen Worten niederzuschreiben. Die Anfertigung ganz freier schriftlicher Aufsätze, wo der Schüler den Stoff und die Einkleidung und wenigstens den ersteren selbst finden muß, sollten in der Volksschule beschränkt werden auf leichte Briefe und die gewöhnlichsten Geschäftsaufsätze.

Der Religionsunterricht hat seine Richtschnur am religiösen Inhalt der Bibel. „Nach unserer Ueberzeugung kann das Bekenntniß der Kirche nicht Glaubensnorm sein, denn diese haben wir lediglich in der Bibel zu suchen, auch nicht unabänderliche Lehrnorm, indem die Kirche in der Erkenntniß des Göttlichen seit 300 Jahren fortgeschritten, während dieses Bekenntniß in den symbolischen Büchern unverändert dasselbe geblieben ist: aber der Religionslehrer hat als solcher eben so wenig ein Recht, sich gänzlich von ihm loszusagen als eine kirchliche Behörde, die ja nicht die Kirche ist, ein Recht hat, den Religionslehrer zu nöthigen, den ganzen Inhalt der symbolischen Bücher zur unabänderlichen Richtschnur seines Unterrichts zu machen, und damit jedes eigene Urtheil abzuschneiden und selbst die Urkunden des Christenthums den Bekenntnissen der Reformatoren und ihrer nächsten Nachfolger unterzuordnen.“ „Einem ganz allgemein gehaltenen, die Sittenlehre mit Zurücksetzung der eigentlichen Glaubenslehre hervorhebenden und auf die biblischen Geschichten sich beschränkenden Religionsunterricht, den die Kinder aller christlichen Kirchen und Kirchenparteien zugleich genießen könnten, halten wir für gänzlich unzuträglich. Denn eben wegen der Allgemeinheit, in der sich ein solcher Unterricht zu bewegen hätte, würde er gerade des eigenthümlichen concreten, anschaulichen Elementes entbehren, welches diesem Unterricht allein Leben, Wärme und Segen zu verschaffen vermag.“ Die Volksschule muß ganz einfach und populär ihre Schüler nicht blos zur Erkenntniß, sondern auch zur Anerkenntniß des Christenthums führen; sie hat daher die Glaubenslehren mehr dem Gemüthe einzuprägen, als zum Eigenthum des Verstandes zu machen,

und dieserhalb mit einem vorbereitenden Cursus zu beginnen, der den religiösen Sinn erweckt, das sittliche Gefühl anregt und die einfachsten religiös-sittlichen Vorstellungen aneignet, dann dem Schüler den religiös-sittlichen Stoff mit der Geschichte der göttlichen Offenbarung in der heiligen Schrift zu übergeben, hierauf den systematischen Unterricht im christlichen Glauben und Leben, den Katechismusunterricht, eintreten zu lassen und zuletzt in der Geschichte des Christenthums und der Kirche die christliche Unterweisung zu vollenden.

Größenlehre. Das elementare Rechnen gliedert sich in folgende Stufen: 1) Addiren, zuerst innerhalb des Zahlenraumes von 1 bis 10, dann mit den reinen Zehnern, nachher mit den aus Einern und Zehnern zusammengesetzten Zahlen. 2) Das Subtrahiren in denselben Abstufungen in Bezug auf die Größe der Zahlen bis 100. Eben so das Multipliciren und dann das Dividiren. 3) Anwendung der 4 Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen auf praktische Berechnungen. 4) Die im Leben häufiger vorkommenden Brüche und Anwendung derselben auf praktische Fälle. Das technische Rechnen, das erst dann eintritt, wenn das elementarische in seinen ersten Uebungen vollendet ist, bezeichnet nicht nur die Zahlen mit Ziffern, sondern nimmt auch alle Veränderungen der Zahlen während des Rechnens unmittelbar nur an den Ziffern vor, so daß man dabei an die Zahlen gar nicht denkt oder zu denken braucht. — Der Unterricht in der Geometrie darf in der Volksschule nicht fehlen, hat sich aber auf folgende Partien zu beschränken: die Eigenschaften der graden Linie, der Winkel, der Parallellinien, der Kreislinie, der Dreiecke, Vierecke, des Kreises, der Vielecke, — die Sätze über Aehnlichkeit der Figuren 2c., — die gewöhnlichen Fälle der Ausmessung und Berechnung der gradlinigen Figuren, des Kreises, — die Messung der Entfernungen und Flächen auf dem Felde, — die für's praktische Leben wichtigsten Sätze aus der Stereometrie, Ausmessung und Berechnung der Oberfläche und des körperlichen Raumes der Körper.

Der Unterricht in der Naturkunde hat in der Volksschule die Aufgabe, die Schüler auf anschauliche Art mit den Kenntnissen aus der Natur bekannt zu machen, wie sie der Mensch bedarf, um ein wahrhaft menschliches Leben zu führen, und wie sie geeignet sind, die religiöse Stimmung zu befördern, sowie unserem äußeren Leben zu nützen. Der naturgeschichtliche Unterricht hat demgemäß zuerst die einzelnen Produkte ohne Rücksicht auf die Klassifikation zu behandeln, dann die Hauptklassen und Hauptordnungen vorzuführen, daran den Gebrauch der Naturkörper, ihren Nutzen und Schaden zu knüpfen, — nie bloße

Wortbeschreibungen ohne Veranschaulichung durch Vorzeigung des Körpers selbst oder einer getreuen Abbildung desselben. — Aus der Naturlehre und Chemie gehört für die Volksschule nur das, was leichter verstanden werden kann, was zu richtiger Beurtheilung der alltäglichen Naturerscheinungen gehört, was für das häusliche und gewerbliche Leben, sowie zur Bekämpfung des Aberglaubens nothwendig ist. — Von der Anthropologie darf die Körperlehre mit Hinweisung auf die Gesundheitslehre in der Volksschule nicht fehlen.

Die Geographie beginnt mit der Heimaths- und Vaterlandskunde, und hat dann das Wichtigste aus der Beschreibung des Erdraumes und der natürlichen Beschaffenheit der Erdoberfläche zu geben, um darauf die Erdoberfläche als den Wohnplatz des Menschen zu betrachten. Der Geschichtsunterricht fängt mit Erzählungen von dem Leben berühmter Männer an, geht zur Geschichte der Völker und Staaten chronologisch fort und lehrt zuletzt die äußeren Ereignisse und die im Innern des Menschen liegenden Ursachen in ihrer Verbindung kennen. In der Staatenkunde soll gelehrt werden: die Ordnung in der Gemeinde nach ihrer Nothwendigkeit und ihrem Nutzen für jeden Einzelnen, die Behörden, welche die Gemeindeangelegenheiten verwalten und die Art dieser Verwaltung, die Wahl der Behörden, die Anstalt zur Sicherheit, zur Bildung und zur Unterstützung der Gemeindeglieder, die zur Erhaltung derselben erforderlichen Ausgaben, die Rechte und Pflichten, die jeder hat. An die Belehrung über die Gemeindeverhältnisse schließen sich die über die Staatsverhältnisse an: sie sind daran zu veranschaulichen. Bei der Staatskunde ist, wie bei der Geschichte, nicht das Lernen und Aneignen des Stoffes (— obschon nicht zu vernachlässigen —) die Hauptsache, sondern die praktische Anregung, die Begründung des Bürgergefühls und Gemeindegeistes.

Der Gesangunterricht hat in der Volksschule einen religiös-kirchlichen, einen geselligen und einen vaterländischen Zweck: das melodische, das rhythmische und das dynamitische Element sind dabei neben einander zu behandeln. Der ganze Unterricht soll ein Liedercursus sein: die unentbehrlichen theoretischen Uebungen können nach und nach eingeschoben werden. Gehörsingen und Singen nach Noten sind die 2 Stufen des Gesangunterrichts. — Der Zweck des Schreibunterrichtes in der Volksschule ist erreicht, wenn die Schüler eine deutliche, kräftige regelmäßige und gefällige Handschrift sich angeeignet haben und im Stande sind, sie mit Geläufigkeit darzustellen. Der Schreibunterricht nimmt den Charakter einer nachahmenden Uebung in Anspruch, beginnt mit Vorübungen im Zeichnen der Grundbestandtheile der Buchstaben-

formen, der geraden Linie, des Winkels, des Bogens, der Schleife und wird auf der mittleren Stufe Tactschreiben. Vom Zeichnen gehört in die Volksschule nur das Zeichnen der Umrisse einfacher Gegenstände mit Bleistift oder schwarzer Kreide, aus freier Hand und mit Hülfe von Lineal und Zirkel. Leibesübungen. „Wir fordern zuerst, daß die Schule in allen ihren Verhältnissen die leibliche Gesundheit der ihr anvertrauten Kinder schone und, wo sie kann, fördere. Die Schulstuben müssen hinlänglichen Raum darbieten, reinlich und luftig gehalten werden, die Subsellien bequem zum Sitzen sein. Die Schüler müssen nach jeder Lehrstunde 5 Minuten Zeit erhalten, um ein wenig aufzustehen, und den Körper zu bewegen; nach jeder 2. Lehrstunde $^1/_4$ Stunde im Freien sich bewegen. Es darf die Schule nicht zu lange an den Arbeitstisch fesseln, nicht mit Stoff zum Aneignen und mit Aufgaben zur Einübung überhäufen. Hat sie das gethan, dann erst kann sie auch an besondere Leibesübungen denken, die auf einem freien, schattigen, mit Rasen bedeckten Platze, mit wenig Turngeräth stattzufinden und auch die Exercierübungen in sich aufzunehmen, als Hauptsache aber das freie Spiel, Ballspiel 2c. zu betrachten haben. — Handarbeiten können vielleicht auf Dörfern und in Armenschulen stattfinden: Schnitz-, Flechtarbeiten 2c. Nicht aber in der Volksschule im allgemeinen. In ihr ist das Lernen die Arbeit der Jugend. —

Mit dieser Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer hat Gräfe die Aufgabe der gegenwärtigen Volksschule umschrieben. Es ist dabei aber auch wesentlich auf ihre Einseitigkeit hingedeutet. Die gegenwärtige deutsche Volksschule faßt sich immer noch vorzugsweise als eine Begriffsschule, und ihre Thätigkeit einseitig als Lehren und Lernen, als Aneignen von Wissen, als Ausstaffirung mit bestimmten Massen von Kenntnissen und Notizen auf. Als ob der Mensch blos ein denkendes und nicht eben so auch ein thätiges, ein thuendes Wesen wäre! Als ob nicht in der Schule schon das Können neben und mit dem Kennen geübt werden müßte! Als ob eine bloße Lernschule, in der wesentlich nur die theoretisch angelegten Naturen Nahrung und Befriedigung finden, nicht eben so einseitig wäre, als eine bloße Arbeitsschule, in der die Entwicklung der Intelligenz vernachlässigt wird! So gewiß der Menschengeist im Denken, Fühlen und Wollen beanlagt ist, und so gewiß in den einzelnen menschlichen Naturen Denken, oder Fühlen, oder Wollen vorragen kann, so daß sich die Menschheit in Denkmenschen, in Fühlmenschen und in Wollensmenschen gliedert; so gewiß muß auch die Volksschule, als die Nationalschule, Denken, Fühlen und Wollen bei ihrer Erziehung gleichmäßig und jedes besonders berücksichtigen und daher die theoretischen,

die religiösen und ästhetischen, sowie die ethischen und praktischen Erziehungsmomente in Harmonie zu setzen suchen. Dann erst wird das Naturgesetz, das dem Geistesorganismus des Menschen zum Grunde liegt, berücksichtigt und erfüllt.

Gräfe ist in seinen lebendigen, praktischen Anschauungen über die Einseitigkeiten der bloßen Lernschule hinaus und fordert, daß das Lernen selbst ein Thun sei; nur daß er dem Thun noch nicht neben dem Lernen selbständig Raum in der Volksschule verstatten will. Er haßt alle Abstraktionen; er verlangt thatkräftiges Leben, lebendige Entwicklung. Um aber die Schule diesem Zwecke entgegenzuführen, dazu bedarf es einer naturgemäßen Organisation der Schule und tüchtiger Lehrer. Gräfe fordert diese und sagt deshalb: Zucht und Unterricht sind die geistigen Mittel, durch welche der Schulzweck erreicht wird. Die Thätigkeit des Lehrers vermittelt ihre Wirksamkeit an dem Schüler. Diese Vermittlung geschieht in der Schule und zwar angemessen den verschiedenen Altersstufen in verschiedenen Klassen. Die Vertheilung der Unterrichtsgegenstände auf diese verschiedenen Klassen muß sich richten nach den Entwicklungsstufen des Schülers, nach der jedem Gegenstande inwohnenden Kraft und nach dem Verhältnisse, in welchem die Lehrgegenstände unter einander stehen. Jeder Gegenstand muß gerade zu der Zeit in den Unterricht eintreten, wo der Schüler dafür empfänglich ist und ohne zu großen Zeit- und Kraftaufwand hinlänglich rasche Fortschritte darin macht. Auch dürfen in keine Klasse zu vielerlei Lehrgegenstände gelegt und nicht alle Gegenstände einer Klasse neben einander betrieben werden: der Jugend ist zwar Abwechslung und Mannichfaltigkeit Bedürfniß, aber vielerlei führt nur zur Zerstreuung und hindert die Auffassung und Festhaltung des Einzelnen. Und endlich dürfen die Klassenziele und die Haupt- und untergeordneten Ziele für jeden Unterrichtsgegenstand nicht zu hoch gesteckt werden, weil sonst die Kraft zu sehr angespannt werden muß und der Eifer des Lehrers und der Schüler im vergeblichen Ringen leicht ermattet, — noch zu niedrig, weil sonst dem Streben der Sporn fehlt.

Um dem entsprechend wirken zu können, bedarf der Lehrer einer tüchtigen Bildung. Die Vorbildung des künftigen Lehrers kann in der gewöhnlichen Schule erlangt werden; wer sich für das Lehramt an Bürgerschulen ausbilden will, der muß eine höhere Bürger- oder Realschule bis zur obersten Klasse besuchen. Auch die Seminarbildung für Land- und für Bürgerschullehrer muß verschieden sein. Eine Bildungsanstalt für Landschullehrer muß einen

Theil und den Abschluß der wissenschaftlichen Vorbildung in sich aufnehmen, und die musikalische Ausbildung ihrer Zöglinge bedeutend weiterführen; ein Seminar für Bürgerschullehrer kann dagegen die wissenschaftliche Vorbildung als abgeschlossen voraussetzen und braucht für die musikalische Bildung bei weitem weniger zu thun. Die Bildung durch Unterricht muß im Seminar besonders gründlich, klar, lebendig und eindringlich sein, aber auch anschaulich, populär, praktisch: Zugleich muß mit dem Seminar eine Uebungsschule verbunden sein, die so viele tüchtige Lehrer als Klassen hat, und in welcher der Seminarist Unterrichtsstunden nur im Beisein des ordentlichen Lehrers hält und in anderen Stunden dem Unterrichte, welchen dieser ertheilt, beiwohnt. — Seit 1846 hat sich die Ansicht immer mehr geltend gemacht, daß geschlossene Seminare, d. i. solche, in denen die Seminaristen unter steter Beaufsichtigung im Seminargebäude wohnen und ihre Arbeit und Erholung nach einer bestimmten Tagesordnung vollbringen, den Vorzug vor nicht geschlossenen verdienen, weil die Anstalt dadurch Gelegenheit und Macht erhielte, auf die Zöglinge in höherem Grade erziehlich einzuwirken und deren ganzes Leben im Geiste der Religion und nach den Grundsätzen der Sittlichkeit zu leiten, dadurch aber jugendliche Ausschweifungen und die Eingehung ungeeigneter Verhältnisse, wozu das zerstreute Wohnen der Seminaristen im Orte, namentlich in einer größeren Stadt, nur zu viele Gelegenheit biete, zu verhindern. „Aber trotz dieser Vortheile müssen wir geschlossene Seminare für ein noch größeres Uebel halten. Denn auch unter noch so günstigen Verhältnissen würde es den künftigen Lehrern an hinlänglicher Gelegenheit fehlen, zu derjenigen geistigen, sittlichen und geselligen Selbständigkeit sich heranzubilden, und so viel Lebenserfahrung, Menschenkenntniß, Abgeschliffenheit der Sitten, geselligen Tact sich anzueignen, als sie für ihren geistigen Beruf und zur segensreichen Ausübung ihres Lehramtes bedürfen. Geschlossene Seminare sind geeignet, die künftigen Lehrer an blinden Gehorsam zu gewöhnen, Knechtssinn ihnen einzuimpfen, sie zu willenlosen Werkzeugen des Despotismus zu machen und sie heranzubilden zu starrem und unduldsamen rechtgläubigen Kirchenthume. Wer solche Lehrer für die Volksschule will und braucht, der muß an geschlossenen Seminaren festhalten."

Nachdem Gräfe so mit scharf beobachtendem Blick die Schule im allgemeinen und sodann die Volksschule im besonderen betrachtet und organisirt hat, stellt er auch noch das Verhältniß der Kirche zur Schule fest. Er sagt: Die Aufgabe der Schule, mithin auch der

Volksschule, ist ihrem tiefsten Wesen nach die der Erziehung. Auch die Kirche ist eine Erziehungsanstalt. Kirche und Volksschule sind ihrem letzten Zwecke nach eins, oder sie stehen doch mit einander in der innigsten Verbindung. Aber die Volksschule ist deshalb nicht als ein integrirender Theil der Kirche zu betrachten. Die Schule würde den besten Nerv ihres Lebens zerschneiden, wenn sie die innige Verbindung zwischen Schule und Kirche auflösen wollte, wenn sie es nicht als ihre Aufgabe betrachtete, die Jugend zu Gott hinzuführen. Aber nicht minder verkehrt ist die Ansicht derer, welche aus dem tieferen Zusammenhange der Volksschule und der Kirche den Schluß zu ziehen geneigt sind, daß auch in der äußeren Erscheinung die letztere über jene herrschen müsse, oder gar, daß die eigentlichen Diener der Kirche, die Geistlichen, die unumschränkten Herren der Volksschule sein und bleiben müßten, wie sie es waren, als die Volksschule noch im ersten Stadium ihrer Entwicklung stand. Noch weniger aber stimmt es mit der Wahrheit zusammen, wenn man die Diener der Kirche, die Geistlichen, mit der Kirche selbst verwechselt, beide als gleichbedeutend setzt: die Kirche besteht in und mit allen Gläubigen, sie ist etwas ganz Anderes, Höheres und Umfassenderes als die hierarchische Einheit des geistlichen Standes. Staat und Wissenschaft haben sich nach und nach von der Bevormundung der Kirche frei gemacht. Auch Universitäten, Gymnasien, Realschulen stehen nicht mehr unter kirchlicher Leitung. Die Volksschule ist noch dem Namen nach mit der Kirche verbunden. Ueberall jedoch sind die Schulangelegenheiten ein Gegenstand der Staatsgesetzgebung, und wenn noch in vielen Staaten kirchliche Behörden die Schulangelegenheiten leiten und verwalten und wohl überall die Ortsprediger die Lokalschulaufsicht führen, so handeln sie alle nur als Beauftragte des weltlichen Regiments. Die Würde des Lehramtes, das Interesse der Jugenderziehung, die Bildung der Zeit fordert unabweislich, daß der Volksschullehrerstand endlich emancipirt werde von den niederen Kirchendiensten, die eine frühere Zeit ihm aufgebürdet hat, von dem unwürdigen Mißtrauen und der ängstlichen Beaufsichtigung seiner Thätigkeit, unter welcher er seufzen muß, von dem polizeilichen Charakter der Schulaufsicht, den sie jetzt fast überall hat. Die Schulverwaltung muß von selbstständigen Behörden geführt, jedenfalls aber müssen Sachverständige dabei betheiligt werden. —

So weit Gräfe. Er hat das vollständigste, das äußerlich und

innerlich vorzüglichste Werk über die „deutsche Volksschule“ in der Gegenwart geschrieben und darin mit schärfster Abwägung des Gegensätzlichen nnd mit klarstem Blick alle die Fragen beantwortet, nach deren Lösung die Gegenwart mit aller Energie des Wollens ringt. —

Aber trotz des aufgefundenen und für die Erziehung fruchtbar gemachten Entwicklungsprincips und trotz aller systematischen Darstellung war man dennoch in Einseitigkeiten verfallen. Man hatte die Doppelrichtung der menschlichen Thätigkeit, welche die unerläßliche Bedingung aller Entwicklung ist, zu wenig in's Auge gefaßt, nicht genug erwogen, daß der Mensch sich nicht blos entfaltet durch Lernen, sondern durch Schaffen. Freilich verlangte der Pestalozzi'sche Unterricht nicht nur Produktivität innerhalb der Receptivität, sondern auch Uebung und Darstellung, ein Können, also auch eine Art Schaffen, doch nur so weit als dieses unmittelbar im Dienste des Lernens steht. Die zweite Richtung der menschlichen Thätigkeit war also nicht völlig und ganz als solche in's Auge gefaßt und zu einem Erziehungsfaktor erhoben worden. Es geschah dies endlich — freilich nur in Anfängen und nur in Betreff der frühesten Erziehung — durch den genialsten Jünger Pestalozzi's, durch Friedrich Fröbel. Pestalozzi selbst hatte bereits auf die Nothwendigkeit der Führung des Kindes zu Fertigkeiten hingewiesen; hatte jedoch diesen Gedanken nicht consequent durchzuführen vermocht. Das sollte erst ein Pestalozzi verwandter Geist ausführen, dem der Gründer der neueren Pädagogik selbst diese Aufgabe in einem Stammbuchsblatte vorgeschrieben hatte. Pestalozzi schrieb für Friedrich Fröbel:

„Der Mensch bahnt sich mit der Flamme
Des Denkens und mit den Funken des Redens
Den Weg zu seinem Ziel.
Aber er vollbringt diesen Weg,
Er vollendet sich selber
Nur durch Schweigen und Thun.

Yverdun, den 7. October 1805.

Zum Andenken genossener Freundschaft von
Pestalozzi.“

13.

Friedrich Fröbel.

Friedrich Wilhelm August Fröbel ward am 21. April 1782 zu Oberweißbach im Fürstenthum Schwarzburg-Rudolstadt geboren. Er wuchs daselbst im ländlichen Leben eines Pfarrhauses und in der gemüthreichen thüringischen Natur auf, wo er Wald und Feld durchstreifte, Pflanzen und Thiere suchte, in die Werkstätten der Gewerbsleute ꝛc. kam und dadurch früh schon einen eigenen Gesichtskreis sich bildete, der, von einem poetischen Hauch überzogen, die Grundlage in den späteren originellen Gängen seines Lebens blieb. Früh verlor er seine Mutter und entbehrte demnach in seinen Kindheitsjahren der sorgsam pflegenden Mutterliebe, deren Mangel der Grund ward, daß er in späteren Jahren sein Leben einsetzte, um der Kindesseele ihre erste geistige Nahrung voll und ungestört zu verschaffen. „Unmittelbar mit meinem Bewußtwerden — so sagt Fröbel selbst 1828 in einem an den Philosophen Krause gerichteten Brief — wurde ich, einsam in einem für mich sehr beschränkten und beschränkenden Kreise lebend, lebendig in Wort und That von den Widersprüchen des Lebens innerlich und äußerlich ergriffen. Ein in sich zurückgedrängtes, einfaches und kindlich gläubiges Gemüth, ein strenges, oft hartes Zurückgeführtwerden in sich, eine Beachtung der Regung des innern Lebens nach Ursache, Folge und äußerer Beurtheilung, ein Leben mit der Natur, besonders mit der Pflanzenwelt, löste mir bald in meinem Gemüthe jene Widersprüche. So kam mir frühe, um mein 10. und 11. Jahr, die Ahnung eines widerspruchslosen Lebganzen und trat mir selbst in den für mich besonders hervorstechenden Lebenserscheinungen entgegen. So überall nur Leben, Einklang und Widerspruchslosigkeit zu finden, und so das geahnte Lebganze immer deutlicher und immer klarer zu erkennen, das war die stille Sehnsucht meines Herzens, der Trieb meines Lebens. Aber der Weg dazu durch die zerstückelnde, alles nur so äußerlich betrachtende und willkürlich verknüpfende Schulbildung war mir zu todt; ich konnte unmöglich das so äußerlich an einander Geheftete behalten, lebendig machen, und so wurde ich, da sich schon zwei meiner älteren Brüder den Studien gewidmet hatten, und weil der dritte jüngere Bruder besonderer Anlagen halber studiren sollte, den Studien entzogen. 1792 nämlich war Fröbel einem mütterlichen Oheim, dem Superintendenten Hoffmann in Stadtilm, zur Erziehung übergeben. Seine Lehrer daselbst verstanden jedoch das träumerische Wesen des Knaben nicht und wußten deshalb auch dasselbe nicht zu verwerthen. Er wurde darum nach seiner

Confirmation einem Förster in Neuhaus auf der Höhe des thüringer Waldes als Lehrling übergeben. Und hier nun war er in sein Element geführt: er lebte neben ernster Beschäftigung mit der Mathematik in der Natur und Pflege der Forstbäume. „Mit der Natur und der Mathematik — schreibt er — lebte ich einige Jahre nach meiner Confirmation in stillem, traulichem Umgange, und durch die Pflege der letzteren wurde ich in die Gesetzmäßigkeit der Natur eingeführt und sah so die von Gemüth und Geist geahnte Einigung auch als Einheit in den sich gegenseitig bekämpfenden Naturerscheinungen und in der Verschiedenartigkeit der Naturgebilde heraufdämmern." „Da konnte ich der Forderung des Innern nicht länger widerstehen; mit Ueberspringung aller eigentlichen Schul- und Gelehrtenbildung, deren Aneignung nach dem gewöhnlichen grund- und zusammenhangslosen, nur äußerlich erlernenden Schulgang ich mich um keinen Preis hingeben konnte, und die ich darum in mir in Beziehung auf mich auch gar nicht als die Alles ausschließende Bedingung einer wahren und erfassenden Geistes- und Menschenbildung erkennen konnte, ging ich in der Mitte meines 18. Jahres zur Universität" — nach Jena. „Da ich — so fährt er fort — in den verflossenen zwei Jahren ganz in der Natur, mit ihr und der Mathematik, nur ganz eigen- und alleinthätig meiner Selbstbildung gelebt hatte, so kam ich auch als eine wahre Naturpflanze zur Universität, aber mit einer ganz eigenen Erregtheit in meinem Gemüth, welche einige Kenntniß der planetarischen Verhältnisse, namentlich eine vorübergehende Erwähnung der Keppler'schen Gesetze in mir bewirkt hatte, indem die sphärischen Gesetze in einem alles umfassenden Weltumfange und in einer grenzenlosen Individualisirung in den einzelnen Naturgegenständen, ihrem Leben und ihren Verhältnissen mir entgegentraten. Wie bisher meine Bildung, so bestimmte ich auch hier meine Studien, die Wahl der Vorlesungen ganz aus mir. Als Vorlesungen wählte ich nur naturhistorische, physikalische und mathematische. Aber wenige genügten mir; was ich erwartet hatte, fand ich selten: ich suchte überall Ableitung, wenigstens aus der bezüglichen Einheit und Rückführung auf diese; ich suchte überall Nachweisung des innern lebendigen Zusammenhangs und Darlegung der innern und durchgreifenden Gesetzmäßigkeit. Dies gaben mir aber dürftig nur einige Collegien, leider nicht die für mich wichtigsten, nicht die Physik und Mathematik. Ganz besonders war mir das Flick- und Stückwerk der Geometrie zuwider, wo es immer im Einzelnen herumtreibend nie zu einem Ganzen, zu einer Einheit kam. Doch fesselte mich auf's Lebhafteste die Combinationslehre." — Aus diesen Studien ward Fröbel durch Geldmangel herausgerissen.

Er ging zurück in's Elternhaus, trieb dann Landwirthschaft auf dem Gute eines verwandten Gutsbesitzers, bis er von seinem erkrankten Vater, der seiner Unterstützung dringend bedurfte, wieder zurückgerufen wurde. Der Vater starb 1802, und der Sohn, welcher ihn bis an sein Ende treu gepflegt hatte, war jetzt auf Broderwerb angewiesen. Er trat als Actuarius in ein bischöfliches Rent-, Forst- und Zehntenamt bei Bamberg, ging dann nach Bamberg selbst, um sich bei einer projectirten Landesvermessung als Feldmesser zu betheiligen und eine Anstellung im Ingenieurfache zu erringen. Sie wurde ihm nicht zu Theil. Getrieben durch äußere Noth, nahm er darauf die Stelle eines Privatsecretairs bei einem Mecklenburgischen Edelmanne und Besitzer großer Güter an: „aber — sagt er — das äußere Leben blieb mir fern, da ich, obgleich in demselben und für dasselbe, doch ganz abgeschieden lebte, meine eigene Welt in mir tragend." „Meine Lebensbeachtung überhaupt und besonders des eigenen Lebens für den Zweck der Selbsterziehung, mit Natur und Mathematik im Bunde, wirkte schöpferisch und erfüllte meine Welt mit allerlei Lebensgestalten, sie selbst als ein Glied des großen einigen Ganzlebens fühlend. Mein Bildungsgang war darum ganz einfach: für die verschiedensten und getrenntesten inneren oder äußeren Beziehungen, waren es Lehren oder Thatsachen, die letzte innerste Einigung zu suchen; das Geistige in seinem Wirken und Wechselverhältniß entweder in den Thätigkeiten und Gestaltungen der Natur zu sehen oder mathematisch darzustellen, und umgekehrt Natur- und mathematische Gesetze in dem Innersten meines Lebens und im Höchsten. Einen begründet zu schauen, d. h. in der unbedingten Nothwendigkeit an sich. So schematisirte, symbolisirte, idealisirte, realisirte, identificirte und analogisirte ich ununterbrochen alle Erscheinungen und Thatsachen, wie alle Forderungen, Aussprüche und Wahrheiten, welche meinem Geiste und meinem Leben nahe kamen, und so trat mir das Leben und alle Erscheinungen und Wirkungen desselben nach allen Richtungen hin immer mehr als ein widerspruchsloses, harmonisches, aber auch einfaches und klares, dem menschlichen Geiste und Gemüthe aber als einem Theilganzen desselben auch schau- und erkennbares Ganzleben überall entgegen." — Lange nun konnte Fröbel bei diesem inneren Geistesleben, das seinen Schwerpunkt noch immer nicht völlig gefunden hatte und ihn noch nicht zu dem Berufe hindrängte, für den er eigentlich geboren war, nicht bleiben. Er glaubte indessen immer noch, daß er seine Kraft auf dem Gebiete der Technik verwenden müsse. Darum beschloß er nach Frankfurt zu gehen, um dort Beschäftigung im architektonischen Fache zu suchen. Freilich dämmerte schon in ihm der Entschluß auf, nach relativ

vollendeter Selbstbildung, seine Kraft für die Hebung und Veredlung der Menschen einzusetzen. In träumerischer Vorahnung seiner Bestimmung schrieb er auf der Reise nach Frankfurt einem Jugendfreunde, der Landwirth war, in's Stammbuch: „Dir gebe das Schicksal bald einen sicheren Herd und ein liebendes Weib. Mich treibe es rastlos umher und lasse mir nur so viel Zeit, um immer mein Verhältniß zu meinem innern Sein und zur Welt gehörig erkennen zu können." Dann fügte er hinzu: „Du gieb den Menschen Brot; mein Streben aber sei, die Menschen ihnen selbst zu geben." — In Frankfurt, wo er sich eine Zeit lang sein Brod mit Stundengeben verdienen mußte, wurde er mit den Lehrern der „Musterschule" und dann mit dem Director derselben, mit Gruner bekannt. „Ich traf bei ihm lauter junge Leute, die sich froh und harmlos äußerten, so daß die Unterhaltung bald das Leben in der Mannichfaltigkeit seiner Gestaltungen ergriff. Auch mein Leben und Lebenszweck wurde berührt und besprochen. Ich äußerte mich offen, stellte mich hin, wie ich war, mich kannte und nicht kannte. O, sagte Gruner, sich zu mir wendend, geben Sie das Baufach auf; es ist nicht für Sie. Werden Sie Erzieher. Es fehlt an einem Lehrer in unserer Schule; stimmen Sie ein, so soll Ihnen diese Stelle werden." Fröbel begann sofort an Gruner's Schule zu arbeiten. „Wie ich — schreibt er — zum ersten Male unter meine 30—40 Knaben von 9—11 Jahren trat, war mir sehr wohl. Ich fühlte mich gleichsam in meinem lang vermißten Elemente, und wie ich damals an einen meiner Brüder schrieb: es war mir so wohl, wie dem Fische im Wasser; ich war unaussprechlich glücklich. Doch nun, gleich vom ersten Augenblick an — welche Summe von Aufopferungen, welche reiche Thätigkeit! Auskunft, Entscheidung, Rath sollte ich geben in Dingen, welche ich zu beachten noch nicht nöthig geglaubt hatte, und auch hier an einem ganz fremden Ort stand ich abgeschnitten allein. Aber da suchte ich Rath, wo ich ihn so oft gefunden hatte; ich trat in's Innere zurück, trat zu und in mein Leben, trat zur Natur. Da nun kam mir mein, bisher nur für mich betretener Bildungsweg, mein Bildungsgang herrlich zu statten; ich schaute, wenn ich gefragt wurde, in die Natur; ich suchte Antwort vom Wesen des Lebens, ließ darum die Natur, das Leben, des Lebens Geist und Wesen und das Gesetz an sich reden, und — die Antwort genügte nicht nur, nein ihre einfache zweifellose Zuversicht und Jugendfrische erfreute, belebte. Dies war nun wohl gut, wo es Allgemein-Menschliches galt; aber der Unterricht! — konnte ich mich doch gar in vieler Hinsicht kaum selbst unterrichtet nennen; denn Alles war ja fast nur Fragment, Rhapsodie." „So trat ich denn von neuem in

Widerspruch mit dem Bestehenden; denn womit ich früher mich selbst nicht hatte quälen wollen, damit konnte ich nun unmöglich meine Schüler quälen und mir so, jetzt, noch doppelte Qual machen wollen, — nämlich mit Anlernung zerstückelter Formen. Und so war ich denn genöthigt, mir in mir selbst neue Bahnen zu brechen, was aber eben meine Stelle mir so lieb machte, indem mich diese nicht allein darin ganz frei gab, sondern dazu verpflichtete, da die Schulanstalt eine Musterschule der neuentwickelten Lehrweise sein sollte. Mein bisheriger eigener Entwicklungs-, Selbstbildungs- und Selbstlehrgang, sowie meine Natur- und Lebensbeachtung kam mir dabei trefflich zu statten." Gruner gab nun Fröbel zur pädagogischen Ausbildung Schriften von Pestalozzi, und sie erweckten in ihm ein so glühendes Verlangen, Iferten kennen zu lernen, daß er auf 14 Tage dorthin reiste, — mit dem festen Entschlusse, sobald als möglich in Pestalozzi's Bestrebungen tiefer einzudringen, in seine Stellung zurückkehrte, — 1807 eine Hauslehrerstelle bei Herrn von Holzhausen auf der Oede bei Frankfurt unter der Bedingung annahm, daß ihm die beiden Söhne der Familie vollständig übergeben und auch äußerlich von der Heimath getrennt würden, — worauf er sich 1808 die Erlaubniß auswirkte, mit seinen Zöglingen nach Iferten überzusiedeln. Zwei Jahre lang lebte und wirkte er nun mit Pestalozzi. Er wurde begeistert von dem Manne der Begeisterung. Pestalozzi's Methode — so schreibt er 1809 an die Fürstin von Schwarzburg-Rudolstadt — giebt dem Menschen, weil sie nicht oberflächlich entwickelt, sondern auf das ganze menschliche Wesen eingreift, Festigkeit des Charakters, seinem Geiste und seinem Körper Kraft, ihm Liebe zu seinen Mitbrüdern und Bestimmtheit im Denken und Handeln. — Doch ward Fröbel in diesen zwei Jahren zugleich auch hinreichend überzeugt, daß die Wissenschaft der Pädagogik noch die Consequenzen aus Pestalozzi's System zu ziehen habe. Und so ergänzte er, der genialste Schüler Pestalozzi's, das System des pädagogischen Reformators, ja leitete er das, wozu Pestalozzi durch Noth von außen gekommen war, aus der innersten Idee des Menschen ab und gelangte dadurch zum Gedanken wahrer Menschenentwicklung und zu den Bedingungen ächter Menschenbildung. Um das Ziel, das ihm vorschwebte, zu erreichen, widmete er sich von neuem in Göttingen und Berlin den Universitätsstudien. „Nach einem neunjährigen Zwischenraume bezog ich — schreibt er an Krause — zum zweiten Male die Hochschule. Es war zuerst (Frühjahr 1810) Göttingen und dann von hieraus 1½ Jahr später (Herbst 1811) Berlin. Ich fing jetzt an, den Weg der Sprachen zu betreten. Was von den Schätzen, welche die neuesten Bemühungen aus Asien zu uns

gefördert hatten, mich berührte, erregte mich tief. Aber im allgemeinen waren mir die Hüflsmittel zur Sprachaneignung noch immer zu todt, zu zerstückt, und das Streben, sie auf meine Weise und auf meinem Wege selbstthätig zu bearbeiten und so die Sprachen gleichsam selbstthätig wieder in einer gewissen Beziehung aus mir selbst zu entwickeln, führte mich wieder zur Natur, und jetzt hielt sie mich auch so fest, daß sie mich, obgleich Sprachstudium und Erlernung noch zur Seite ging, ausschließlich fesselte; doch nie ihr Einzelnes als solches, sondern nur als ein Glied im Lebganzen der Natur, — und diese und die Menschheit als in dem höchsten Ein ruhende, sich gegenseitig erklärende und abspiegelnde Ganzleben. Nur als ein Ganzleben trug ich ununterbrochen alles Leben und alle Erscheinungen in mir, suchte immer mehr bis in das Einzelste und Abgeleitetste hin es als ein solches zu erkennen und darzuleben." — Während Fröbel so in die Natur einzudringen strebte und ihre Gesetze erforschte, trat die große nationale Bewegung von 1813 ein, und der dreißigjährige Mann wurde freiwilliger Jäger im Lützow'schen Corps, um für die Freiheit des Vaterlandes zu kämpfen, aber auch dabei die Gedanken zur geistigen Freiheitsentwicklung der Nation nicht zu vergessen: im Feldlager wurden die ersten Grundzüge des neuen Systems entworfen, die von den daselbst gewonnenen Freunden von Middendorff, einem begeisterten Schüler Schleiermachers, und von Langethal aufgenommen und befruchtet, sowie von Fichte's Nationalerziehung belebt wurden. — Aus dem Felde nach Berlin zurückgekehrt, wurde Fröbel auf Veranlassung hoher Gönner an dem königlichen Museum für Mineralogie zu Berlin unter Professor Weiß als Gehülfe und Inspector angestellt. Die Erziehungspläne schienen für den Augenblick vor den Arbeiten im mineralogischen Kabinet zurückzutreten. Jedoch wurde gerade hier in der Krystallographie das Gesetz der Vermittlung der Gegensätze klar erfaßt und dasselbe zugleich als das Gesetz des Lebens überhaupt erkannt, das demnach auch das Gesetz der Erziehung werden müsse. „So war ich denn — schreibt er — recht eigentlich in dem Mittelpunkt meines eigensten Lebens und Strebens, wo Wirkung und Gesetz, wo Leben, Natur und Mathematik in einer klaren Festgestalt geeint, wo symbolisch Wesen zu schauen dem innern Auge vorlag." Je mehr er aber daneben Gelegenheit hatte, die Studirenden in ihrem geringen ächt wissenschaftlichen Geiste und Streben kennen zu lernen; um so gewaltiger traten ihm die Forderungen des Menschen, seinem Wesen nach, in Beziehung auf die Darlebung desselben, die Forderungen eines rein Menschheitlichen, des eigentlichen Menschenlebens, und so besonders die Erziehung und der Unterricht

wieder in ihrer ganzen Lebendigkeit vor die Seele. „Darum so seine Worte — nur zwei Jahre trug mein Geist und Gemüth, mein Gesammtleben dieses Wirken und die Forderungen dieses Amts, indem die Steine in meiner Hand und unter meinem Blick mir zu redenden Gestalten wurden. Die Krystallwelt verkündete mir laut und unzweideutig in klarer fester Gestaltung das Leben und die Lebgesetze des Menschen und in stiller aber wahrer und sichtbarer Rede das wahre Leben der Menschenwelt." Und so ward es denn Fröbel's unwandelbarer Vorsatz: den Menschen in und durch, für und zur Darlebung seines Wesens, seines Menschheitswesens, und so des Wesens an sich, nach dem Gesetz der Entwicklung zu erziehen.

Thesis — Antithesis
|
Synthesis;
oder: Satz — Gegensatz
|
Vermittlung

so hieß und heißt das Gesetz, mit dem Fröbel fortan an das Werk der Erziehung ging. „Meine Lebenserfahrungen, besonders die meines wiedergekehrten Universitätslebens — schreibt er — hatten mir gezeigt, daß die bisherige Erziehungsweise, besonders die nur anlernende, nur äußerlich historisch mittheilende Lehrweise der Begründungs- wie der Uebungsschulen für höheres, wahres Erkennen, für geistige Einsicht und für künftig ächt wissenschaftliche Bildung, für Wesenschauung und so für wahres Wissen, für Wahrheit im Wissen abstumpfe, ja ich möchte geradezu sagen, vernichtend wirke. Ich war daher der ganz festen Ueberzeugung, daß der bisherige, auch der verbesserte, begründende und übende Unterricht ganz rein umgekehrt werden, rein auf die entgegengesetzte Weise als genetisch-entwickelnd betrieben werden müßte; darum antwortete ich wohl Einigen, die fragten, was ich denn eigentlich wolle: Rein das Entgegengesetzte von dem, was jetzt im Erziehungs- und Lehrfache im allgemeinen geschieht. Ich war und bin fest überzeugt, daß nur auf diesem Wege ächtes Wissen und Wahrheit dem Menschengeschlechte allgemeineres Eigenthum, die Wissenschaft nicht einzelne, sondern in Mehrzahl wieder ächte Jünger und ächtes Menschheitsleben weit vorbereitende Meister finden wird. Diesen Weg praktisch zu betreten, hielt ich für die höchste und unerläßlichste Pflicht, so unerläßliche, nicht zu entäußernde Pflicht, als der Mensch sich seiner Menschheit nicht entäußern kann. Unsere größten praktischen Erzieher, selbst Pestalozzi nicht ausgenommen, schienen mir viel zu roh, zu empirisch

und willkürlich und darum also keineswegs wissenschaftlich genau, d. h. sich vom Wesen und Wesengesetzen leiten zu lassen; sie schienen mir selbst die Wissenschaft keineswegs in ihrer Göttlichkeit zu erkennen, zu würdigen und zu pflegen." „Ich schaue den einfachen, vom Analytischen zum Synthetischen fortschreitenden (und so weiter gegebenen) Entwicklungsgang, welchen ich in meinem Denken finde, auch als den Entwicklungsgang eines jeden Wesens." „Der Anfangspunkt alles Erscheinenden, Daseienden, also auch des Schauens der Erkenntniß, des Wissens, ist That, Thun. Von der That, dem Thun muß daher die ächte Menschenerziehung, die entwickelnde Erziehung des Menschen beginnen, in der That, dem Thun keimen, daraus herauswachsen, darauf sich gründen — hervorwachsen aus der lebendig schaffenden, schaffend beachtenden und durchschauenden That, und wie alle ächte That zugleich belehren, stärken, schaffen und schaffend so zurückwirken vom Culminationspunkte zum Schutz, zur Erhaltung, zur Ernährung. Leben, Thun, Erkennen — diese müssen eigentlich in dem Menschen ein stets gleichzeitiger Dreiklang sein, nur mit vorwaltender und überwiegender Hervorhebung bald eines, bald des andern, bald zweier im Verein. Werden sie unbedingt getrennt, so bewirken sie, was wir täglich im Leben schauen und empfinden: Ringen mit Leben und Tod, Hangen zwischen beiden. Kein Schaffen sollte darum je ohne bestimmtes, bewußtes Vorwärtswirken auf das Erkennen, auf die Einsicht, ohne Erhöhung und Förderung des Lebens sein; kein Erkennen ohne ein Zurückwirken für Erhaltung und Ernährung; kein Leben ohne durch Erholung 2c. zugleich nach beiden Seiten zu wirken." „So soll das erziehende Wirken durch seine erzeugende Kraft zugleich Schule für das äußerliche und bürgerliche Leben zur Befriedigung aller wahren Lebensbedürfnisse und so zugleich eine wahre ächte Schule für Wissenschaft, so wahre Schule für's Leben werden und sein. Da aber alles erscheinende Leben, wenn es wahres und ächtes Leben ist, aus und von dem Leben an sich ausgehn und in dasselbe zurückkehren muß, so sollte und soll die Schule ächter Entwicklung, da sie nothwendig zu diesem Leben im Leben führt, zugleich wahre Schule, wahre Erziehung und in einem hohen, tief er- und umfassenden Sinne des Worts: eine Veranstaltung für ächte Religion und Religiosität werden — für Entwicklung und Schauung tiefster Wesenheit und Darlebung derselben. Weil nun aber weiter durch ein solches Leben die Menschheit selbst sich wahrhaft in ihrem Wesen erkennt als das, was sie ist und sein soll, als ein großes Ganzleben, darum also diese Erziehung des Menschen zum wahren Menschen, d. i. zu einem solchen, der das Wesen der Menschheit in sich

entwickelt und aus sich herauslebt, bilden will, so sollte sie auch wahre Menschheitsschule werden, und das von mir begonnene erziehende Wirken den Menschen nach jeder Richtung und Beziehung seines Wesens hin erfassen: als Erden- oder Naturwesen, als Erdner, — als Menschenwesen, — als bewußtes und denkendes Wesen, als Vernunftwesen, — und als Kind Gottes. Sie sollte und soll ihm nicht allein als Erdner genügen, sondern auch als ächt begründende, erschöpfend genügende Vorschule für alle Natur- und Weltentwicklungsstufen, welchen der Mensch und die Menschheit noch entgegenlebt, für das ewige Diesseits und ewige Jenseits jedes neuen Lebensmomentes und das ewige Ruhen und ewige Wirken, ewige Sein und ewige Leben in Gott. Weil aber nur ein Christ, der es sich bewußte oder nicht bewußte, der getaufte oder nicht getaufte, der genannte oder nicht genannte, so denken, so handeln kann, weil nur dies, für das hier erzogen werden soll, die Gesinnungen und das Streben sein können, was wir als christliches Leben und Streben erkennen müssen, was nach Jesu Leben und Wollen erkannt werden muß: so muß sich meine Erziehungs- und Lehrweise als eine Erziehung und Lehre im ächten Geiste und nach den Forderungen Jesu Christi erkennen und fühlen."

Mit diesen Gedanken hat Fröbel die Grundsteine angedeutet, auf denen seine 1826 erschienene „**Menschenerziehung**" aufgebaut ist: eines der tieffsinnigsten pädagogischen Erzeugnisse, — das Werk eines ursprünglichen Geistes, der die tiefinnigste Liebe zur Kinderwelt in sich trug, der daher allein in der Kinderstube den Beruf seines Lebens fand und zum Wahlspruch dieses Lebens machte: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!"; — aber auch das Werk eines Mannes in dem Gefühl und Vernunft mächtig und oft chaotisch kochten, ohne daß ihre Produkte vom ordnenden Verstande stets scharf geschieden und klar auseinandergelegt wären; — immer aber getragen von unendlichem Enthusiasmus für Menschenglück, von dem lebendigen Ideale der Wahrheit und Schönheit, von innerster und tiefster Religiosität, die Anfang und Ende seines Erziehungssystems ist. Das Werk sprach zuerst die Sätze, auf denen Fröbel's Pädagogik beruht, entschieden aus — das Gesetz der Identität der Seelenvorgänge mit denen des Naturgesetzes, sowie das des Fortschreitens nach Gegensatz und Vermittlung, — und entwickelt dann mit genialem Blick das Kindesleben, vom ersten Erwachen bis zum siebenten Jahre, jede Stufe des Geisteslebens in ihrem Entstehen nachweisend und Regeln zu ihrer Behandlung daraus ableitend. Die Idee des Lebens, die sich in der Natur wie im Geiste des Menschen offenbart, und die überall als Einheit in der Mannichfaltigkeit von Einzelheiten zu begreifen

ist, ist die Grundlage in der Weltanschauung Fröbel's. Die unsichtbare, über alle Mannichfaltigkeit und Einzelheit übergreifende Einheit ist das Göttliche, oder das von Gott Gesetzte und Bedingte in den Dingen und Personen: jede Einheit ist ein Punkt in der unendlichen Offenbarung Gottes, darum auch der Quellpunkt, aus dem die Mannichfaltigkeit hervorbricht. Natur- und Menschenleben ist Gottleben in individueller Gestalt; Volksleben ist individualisirtes Menschheitsleben; Familienleben ist individualisirtes Volksleben; das Leben des Einzelmenschen ist Repräsentant der Menschheit in eigenthümlicher Mischung ihrer Elemente. So wird von Fröbel die Gesammtheit alles Lebendigen in die letzte Einheit zusammengefaßt, die den unendlichen Inhalt ihrer Wesenheit durch den bis in's Unendliche fortlaufenden Strom des Werdens auseinanderlegt. „In Allem — sagt er — ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz, das sich im Aeußern, in der Natur, wie im Innern, im Geiste, und in dem beides Einenden, in dem Leben immer gleich klar ausdrückt." Diesem allwirkenden Gesetze liegt eine allwirkende Einheit zu Grunde — Gott. „Alles ist hervorgegangen aus dem Göttlichen, aus Gott, und durch das Göttliche, durch Gott einzig bedingt; in Gott ist der einzige Grund aller Dinge. In Allem ruht, wirkt, herrscht Göttliches, Gott. Alles ruht, lebt, besteht in dem Göttlichen, in Gott, und durch dasselbe, durch Gott. Alle Dinge sind nur dadurch, daß Göttliches in ihnen wirkt. Das in jedem Dinge wirkende Göttliche ist das Wesen jedes Dinges." „Die Bestimmung und der Beruf aller Dinge ist: ihr Wesen, also ihr Göttliches, und damit das Göttliche in sich entwickelnd darzustellen, Gott am Aeußerlichen und durch Vergängliches kund zu thun, zu offenbaren." „Die besondere Bestimmung, der besondere Beruf des Menschen, als vernehmend und vernünftig, ist: sein Wesen, sein Göttliches, also seine Bestimmung, seinen Beruf selbst sich zum völligen Bewußtsein, zur lebendigen Erkenntniß, zur klaren Einsicht zu bringen, und es mit Selbstbestimmung und Freiheit im eigenen Leben auszuüben, wirksam sein zu lassen, kund zu thun." „Das Anregen, die Behandlung des Menschen als eines sich bewußt werdenden, denkenden, vernehmenden Wesens zur unverletzten Darstellung des innern Gesetzes, des Göttlichen mit Bewußtsein und Selbstbestimmung, und die Vorführung von Weg und Mittel dazu, ist Erziehung des Menschen." „Das Erkennen jenes ewigen Gesetzes, die Einsicht in seinen Grund, in sein Wesen, in die Gesammtheit, den Zusammenhang, und die Lebendigkeit seiner Wirkungen, das Wissen vom Leben und des Lebens in seiner Gesammtheit ist Wissenschaft, ist Lebenswissenschaft; und von dem bewußten,

denkenden, vernehmenden Wesen bezogen auf die Darstellung und Ausübung durch und an sich, ist sie Erziehungswissenschaft. Die aus der Erkenntniß jenes Gesetzes, aus der Einsicht in dasselbe hervorgehende Vorschrift für denkende, vernehmende Wesen zum Bewußtwerden ihres Berufes und zur Erreichung ihrer Bestimmung ist Erziehungslehre. Die freithätige Anwendung dieser Erkenntniß und Einsicht, dieses Wissens für unmittelbare Entwicklung und Ausbildung vernünftiger Wesen zur Erreichung ihrer Bestimmung, ist Erziehungskunst. Der Zweck der Erziehung ist Darstellung eines berufstreuen, reinen, unverletzten und darum heiligen Lebens. Das Göttliche in dem Menschen, sein Wesen soll und muß durch die Erziehung in demselben entwickelt, dargestellt, zum Bewußtsein, und er, der Mensch, so zum freien bewußten Nachleben nach diesem, zur freien Darstellung dieses in ihm wirkenden Göttlichen erhoben werden. Das Hervorgegangen-, das Bedingtsein des Menschen und der Natur aus Gott, das Ruhen des Menschen und der Natur in Gott soll die Erziehung in ihrer Gesammtheit durch Erziehung, Unterricht, Lehre in dem Menschen zum Bewußtsein erheben und im Leben wirksam machen. Die Erziehung soll und muß den Menschen zur Klarheit über sich und in sich, zum Frieden mit der Natur und zur Einigung mit Gott leiten und führen; darum soll sie den Menschen zur Erkenntniß seiner selbst und des Menschen, zur Erkenntniß Gottes und der Natur und zu dem dadurch bedingten reinen und heiligen Leben erheben." In allen diesen Forderungen gründet sich die Erziehung auf das Innere und Innerste. Alles Innere aber wird von dem Innern an dem Aeußern und durch das Aeußere erkannt. Wenn aber gleich die Aeußerungen des Menschen und der Dinge dasjenige sind, an welche sich alle Erziehung anknüpft; so kann und darf doch die Erziehung nicht geradezu von dem Aeußern auf das Innere schließen. Denn das äußerlich gut scheinende Kind ist oft in sich nicht gut, sowie das äußerlich rauhe, nicht gut scheinende Kind oft in sich das regste, eifrigste, kräftigste Streben nach Darstellung des Guten mit Selbstbestimmung hat; der äußerlich zerstreute Knabe hat oft in sich einen stehenden, festen Gedanken, der ihn alles Aeußere nicht beachten läßt. Erziehung, Unterricht und Lehre müssen deshalb ursprünglich und in ihren ersten Grundzügen nothwendig leidend, nachgehend (nur behütend, schützend), nicht vorschreitend, bestimmend, eingreifend sein. Die Erziehung muß dies nothwendig an sich sein; denn „das Wirken des Göttlichen ist in seiner Ungestörtheit nothwendig gut, muß gut, kann gar nicht anders als gut sein." „Diese Nothwendigkeit

muß voraussetzen, daß der noch junge, gleichsam erst werdende Mensch, wenn auch noch unbewußt gleich einem Naturprodukt, doch bestimmt und sicher das Beste an sich und für sich will, und zwar noch überdies in einer ihm ganz angemessenen Form, welche darzustellen er auch alle Anlagen, Kräfte und Mittel in sich fühlt. So eilt die junge Ente nach dem Teiche und auf und in das Wasser, während das junge Hühnchen in der Erde scharrt und die junge Schwalbe im Fluge ihr Futter fängt und fast nie die Erde berührt. Alle thätige, vorschreibende und bestimmende, eingreifende Lehre, Erziehung und Unterricht muß, die Menschen in ihrer Unverletztheit und ursprünglichen Gesundheit betrachtet, nothwendig vernichtend, hemmend und zerstörend wirken." „Die eigentlich rein bestimmende fordernde und vorschreibende Erziehungsweise des Menschen beginnt erst bei dem beginnenden Klarwerden über sich, bei dem beginnenden Geeintleben zwischen Gott und Mensch, nach begonnenem Einverständniß und Gemeinleben zwischen Vater und Sohn, Jünger und Meister, weil dann die Wahrheit aus dem Wesen des Ganzen und der Natur des Einzelnen abgeleitet und erkannt werden kann. Die vorschreibende, eingreifende Erziehung hat überhaupt nur ein Zweifaches für sich: entweder den klaren, lebendigen Gedanken, die wahre, in sich selbst begründete Idee, oder das schon früher dagewesene und anerkannte Musterhafte. Da aber, wo der in sich selbst gegründete lebendige Gedanke gebietet und das in sich selbst Wahre vorschreibt, da herrscht gleichsam das Ewige selbst, und darum eben soll es wieder leidend, nachgehend auftreten; denn der lebendige Gedanke, das Ewige, Göttliche selbst als solches fordert und bedingt freie Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung des zur Freiheit, Gottähnlichkeit geschaffenen Wesens, Mensch. Alle wahre Erziehung und Lehre, aller wahre Unterricht, der ächte Erzieher und Lehrer muß in jedem Augenblicke, muß in allen seinen Forderungen und Bestimmungen doppellebendig, doppelseitig sein: gebend und nehmend, vereinend und zertheilend, vorschreibend und nachgehend, handelnd und duldend, bestimmend und freigebend, fest und beweglich, und eben so muß der Schüler, Zögling gesetzt werden; aber zwischen beide, Erzieher und Zögling, Forderung und Folge muß, unsichtbar ein Drittes: — das aus den Bedingungen nothwendig hervorgehende und willkürlos sich aussprechende Beste, Rechte walten, ein Drittes, das Dritte, welchem Erzieher und Zögling gleich und ganz ebenmäßig unterworfen ist. Das stille Anerkennen, das klare Wissen und das ruhige heitere Hingeben an das Walten dieses Dritten ist es ganz besonders, was sich in dem Erzieher und Lehrer schwankenlos und rein aussprechen, oft aber auch wohl durch ihn sich fest und ernst

aussprechen soll. Dieses Hingegebensein, dieses sich Hingeben, dieses sichere Waltenlassen eines wandellosen Dritten, dem Zögling und Erzieher gleich unterworfen sind, muß sich daher bis in's Kleinste in jeder Forderung des Erziehers und Lehrers aussprechen. Darum ist die nothwendige allgemeine Formel des Unterrichts: Thue dies und sieh, was in dieser bestimmten Beziehung aus deinem Handeln folgt, und zu welcher Erkenntniß es dich führt; — und so die Vorschrift für das Leben an sich, für Jeden: Stelle dein geistiges Wesen, also das in dir Lebende, dein Leben rein am Aeußern und durch Aeußeres im Handeln dar, und siehe, was dein Wesen fordert und wie es beschaffen ist. Der Erzieher, der Lehrer, muß das Einzelne und Besondere allgemein, das Allgemeine besonders und einzeln machen und beides im Dasein nachweisen; er muß Aeußerliches innerlich und Innerliches äußerlich machen und für Beides die nothwendige Einheit zeigen; er muß Endliches unendlich, Unendliches endlich betrachten und beides in Ausgleichung, in's Leben setzen; er muß Göttliches im Menschlichen wahrnehmen und anschauen, und das Wesen des Menschen in Gott nachweisen, und beides in einander im Leben darzustellen anstreben." „Da nun die Darstellung des Unendlichen im Endlichen, des Ewigen im Zeitlichen, des Göttlichen im Menschen und durch den Menschen, im Leben des Menschen durch Pflege seines ursprünglichen göttlichen Wesens von jeder Seite her als der einzige Zweck, das einzige Ziel aller Erziehung und Lehre, alles Unterrichts sich ausspricht; darum muß von diesem, dem einzig richtigen Standpunkte aus, der Mensch gleich von seiner Erscheinung auf der Erde, ja wie bei und von der Maria, gleich von seiner Verkündigung an betrachtet, so schon in seiner Unsichtbarkeit noch im Mutterschoße beachtet und gepflegt werden. Jeder Mensch schon als Kind soll als ein nothwendiges wesentliches Glied der Menschheit erkannt, anerkannt und gepflegt werden, und so sollen die Aeltern sich als Pfleger Gotte, dem Kinde und der Menschheit verantwortlich fühlen und erkennen. Nicht weniger auch sollen Eltern das Kind in nothwendiger Verknüpfung, in klarem Verhältniß und in lebendiger Beziehung auf Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft der Menschheitsentwickelung betrachten und beachten, und so die Ausbildung, die Erziehung des Kindes mit der gegenwärtigen, vergangenen und zukünftigen Forderung der Entwicklung der Menschheit und des Menschengeschlechtes in Verbindung, Uebereinstimmung und Einklang setzen; sowie der Mensch mit göttlichen, irdischen und menschlichen Anlagen, angehörig Gott, der Natur und den Menschen und so zugleich eine Einheit, eine Einzelnheit und eine Mannichfaltigkeit in sich fassend, also Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft in sich tragend

betrachtet, beachtet und behandelt werden soll." „Aeltern haben also vor und nach der Verkündigung rein und klar zu sein in Wort und That, erfüllt und durchdrungen von dem Werthe und der Würde des Menschen, sich zu betrachten als die Bewahrer, Behüter und Pfleger einer Gottesgabe, sich zu belehren von dem Berufe und der Bestimmung des Menschen, von dem Wege, auf welchem, und von den Mitteln, durch welche er Beruf und Bestimmung erreicht." „Wie nun die Bestimmung des Kindes als solchen darin besteht, das Wesen der Aeltern, des Vaters und der Mutter, Väterliches und Mütterliches, Geistiges und Gemüthliches in Uebereinstimmung und Einklang zu entwickeln und auszubilden; so besteht die Bestimmung des Menschen als Kind Gottes und der Natur darin, das Wesen Gottes und der Natur, Natürliches und Göttliches, Irdisches und Himmlisches, Endliches und Unendliches in Uebereinstimmung und Einklang darzustellen. Wie die Bestimmung eines Kindes als Familienglied darin besteht, das Wesen der Familie, die geistigen Anlagen und Kräfte derselben in ihrer Uebereinstimmung, Allseitigkeit und Klarheit zu entwickeln und darzustellen; so besteht die Bestimmung und der Beruf des Menschen als Glied der Menschheit darin, das Wesen, die Kräfte und Anlagen der gesammten Menschheit zu entwickeln, auszubilden und darzustellen. Die Kinder und Glieder einer Familie als solche entwickeln aber, stellen das Wesen der Aeltern und der Familie am klarsten und vollendetsten dar, wenn jedes der Kinder, der Glieder, sich selbst am vollkommensten, klarsten und allseitigsten und doch am eigenthümlichsten und persönlichsten entwickelt und darstellt; und so stellen auch die Menschen als Kinder Gottes und Glieder der Menscheit das Gesammtwesen Gottes und der Menschheit am reinsten und vollendetsten dar, wenn jeder einzelne Mensch, jedes einzelne Kind sich am eigenthümlichsten und persönlichsten ausbildet und darstellt. Dies geschieht, wenn der Mensch sich auf die Weise nach dem Gesetze entwickelt und ausbildet, nach welchem sich alle Dinge entwickeln und ausbilden, entwickelt und ausgebildet haben, und welches überall herrscht und gebietet, wo Sein und Dasein, Schöpfer und Geschöpf, Gott und Natur sich findet: — wenn jeder Mensch sich, sein Wesen darstellt in Einheit in sich, an und durch sich selbst; in Einzelnheit an irgend einem Einzelnen von ihm Ausgegangenen außer sich (vorzugsweise und ganz besonders in Klarheit und Vollendetheit); und in Mannichfaltigkeit, in aller Mannichfaltigkeit in und an Allem und durch Alles, was von ihm ausgeht und durch ihn geschieht. Nur einzig in dieser dreifachen, aber in sich und unter sich einen und einigen Darstellung ist die Darlegung, Heraustretung und Offenbarmachung, Offenbarung des Innern jedes Wesens, vollendet."

Auf der ersten Stufe seines Lebens heißt der Mensch Säugling, und er ist es im vollen Sinne des Wortes, denn Einsaugen ist nur noch des Kindes fast einzige Thätigkeit; Weinen und Lächeln bleiben noch ganz innerhalb seiner selbst und sind noch eine unmittelbare, ungetrennte Wirkung seiner Thätigkeit. Sein ganzes Wesen ist hier nur aneignendes Auge. Darum ist schon diese erste Stufe der Menschenentwicklung für den Menschen, für dessen Gegenwart und Zukunft so über alle Beschreibung wichtig. Es ist hochwichtig für des Menschen gegenwärtiges und künftiges Leben, daß der Mensch auf dieser Stufe nichts Krankes, Niederes, Gemeines, nichts Zweideutiges, ja Schlechtes einsauge; rein soll darum der Blick, der Gesichtsausdruck der Umgebenden, fest und sicher, Vertrauen erweckend und Vertrauen nährend, rein und klar soll jede Umgebung selbst sein; reine Luft, klares Licht, reiner Raum. Dann wird sich der Säugling als Säugling entwickeln und so Kind, Knabe, Mann werden. „Das Kind, der Knabe, der Mensch überhaupt soll kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe fordert; dann wird jede folgende Stufe wie ein neuer Schuß aus einer gesunden Knospe hervorschießen, und er wird auch auf jeder folgenden Stufe bei gleichem Streben bis zur Vollendung wieder das werden, was diese Stufe fordert; denn nur die genügende Entwicklung des Menschen in und auf jeder vorhergehenden früheren bewirkt, erzeugt eine genügende vollendete Entwicklung jeder folgenden späteren Stufe. Darum ist Säuglingspflege so wichtig. Das erste Gefühl des Gemeinsamen, welches das Kind mit Mutter und Geschwister einigt, ist der äußerste Keim aller ächten Religiösität, alles ächten Strebens nach ungehemmter Einigung mit dem Ewigen, mit Gott. Aechte Religiösität muß dem Menschen als Säugling kommen, denn das im Endlichen erschienene Göttliche ist sich seines Hervorgegangenseins aus dem Göttlichen dunkelahnend früh bewußt, und diese dunkele Ahnung muß früh in dem Menschen gepflegt und später zum Bewußtsein erhoben werden. Es ist daher segenbringend, wenn die Mutter das schlummernde Kind mit einem Blick zum himmlischen Vater um väterlichen Schutz auf sein Lager legt. Eben so segensreich ist es auch, wenn sie das lächelnd erwachte Kind mit freudig dankendem Blick zum himmlischen Vater als ihr neugeschenktes von seinem Lager nimmt. Das Kind von der Mutter so gepflegt, ist menschlich, irdisch und himmlisch wohl gebettet, Gebet bettet; — durch Gott ruht der Mensch in Gott,

dem letzten Beziehungspunkte, wie dem ersten Anfangspunkte alles Erschienenen. Will Vater und Mutter, wollen Aeltern ihren Kindern diesen nie schwankenden Halt, diesen nie schwindenden Beziehungspunkt als höchste Mitgabe für's Leben geben und verschaffen; so müssen Aeltern und Kind immer innerlich und äußerlich geeint erscheinen, wenn sie in stiller Kammer oder in freier Natur sich mit ihrem Gotte und Vater im Gebet in Einigung fühlen und erkennen. Es sage ja Niemand, die Kinder werden es nicht verstehen; sie verstehen es und werden es verstehen, wenn sie nur nicht schon verwildert, wenn sie nur sich selbst und ihren Aeltern nicht schon zu sehr entfremdet sind; sie verstehen es, nicht im Begriffe, aber in ihrem Innern. Religiösität, inniges Leben in Gott und mit Gott in allen Zuständen und Lagen des Lebens und des menschlichen Gemüthes, welches nicht von Kindheit auf so mit dem Menschen heraufwächst, wird sich später nur höchst schwer zum vollen, kräftigen Leben erheben; so wie ein so gekeimter und gepflegter religiöser Sinn unter allen Stürmen und Gefahren des Lebens den Sieg davon tragen wird." — Aber nicht allein in Beziehung auf die Ausbildung des Göttlichen und Religösen im Menschen an sich, sondern für die Gesammtausbildung des Menschen ist es höchst wichtig, daß seine Entwickelung von einem Punkte aus stetig fortschreite. Besonders ist es in Beziehung auf die Entwickelung und Ausbildung der Menschenthätigkeit zu beachten. „Gott schafft und wirkt ununterbrochen stetig fort, jeder Gedanke Gottes ist ein Werk, eine That, und jeder Gedanke Gottes wirkt mit schaffender Kraft erzeugend, darstellend, Werk und That schaffend bis in Ewigkeit fort. So soll der Mensch schaffen und wirken gleich Gott. Durch Fleiß und Arbeitsamkeit, durch Wirken und Thun, welches der lichte Gedanke, oder auch nur die leiseste Ahnung, ja nur das unmittelbare lebendige Gefühl begleitet, daß wir dadurch Innerliches äußerlich darstellen, Geistigem Körper, Gedachtem Gestalt, Unsichtbarem Sichtbarkeit, Ewigem, im Geist Lebenden äußerliches, endliches und vergängliches Dasein geben: dadurch werden wir wahrhaft Gott ähnlich, und durch Gottähnlichkeit steigen wir immer mehr und mehr zur ächten Gotterkenntniß, zur Einsicht in das Wesen Gottes empor, und so kommt Gott innerlich und äußerlich uns immer näher. Darum ist es eine hochwichtige Forderung, daß der sprossende und wachsende Mensch früh zur Thätigkeit für äußeres Werk, für Erzeugniß entwickelt werde. Wie frühe Bildung für Religion so hochwichtig ist, gleich so wichtig ist frühe Bildung für ächte Werkthätigkeit, Arbeitsamkeit. Frühe Arbeit, der innern Bedeutung derselben angemessen geleitet, befestigt und erhöht die Religion. Religion ohne Werkthätigkeit, ohne Arbeit läuft Gefahr, leere

Träumerei, nichtige Schwärmerei, gehaltloses Phantom zu werden, sowie Arbeit, Werkthätigkeit ohne Religion den Menschen zum Lastthier, zur Maschine macht. Arbeit und Religion sind ein Gleichzeitiges, wie Gott der Ewige von Ewigkeit schuf. Doch nicht nur in sich ruhend als Religion und Religiösität, nicht nur herauswirkend, als Arbeit und Werkthätigkeit, sondern auch auf sich zurückziehend und auf sich ruhend soll die Menschenkraft sich entwickeln, ausbilden, wirken, und im letzteren Falle als Enthaltsamkeit, Mäßigkeit, Sparsamkeit. Wo die eigentlich ungetheilt innige Drei in ächter ursprünglicher Einigung, wo Religion, Arbeitsamkeit und Mäßigung in Eintracht wirken: da ist der irdische Himmel, da ist Friede, Freude, Heil, Gnade und Segen."

Mit der eintretenden Sprache hört die Säuglingsstufe auf und beginnt die Stufe des Kindes. „Aufgabe hierbei ist, daß das Kind, wie Alles recht und richtig anschaue, so auch richtig und bestimmt bezeichne, sowohl die Sachen und Gegenstände selbst, als ihre Verhältnisse im Raum und in der Zeit, unter und zu sich." Das Kind lebt jetzt nun in der eigentlichen Spielzeit: „Spiel ist das reinste geistigste Erzeugniß des Menschen auf dieser Stufe und zugleich das Vorbild und Nachbild des gesammten Menschenlebens, des innern geheimen Naturlebens im Menschen und in allen Dingen; es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt. Die Quellen alles Guten ruhen in ihm, gehen aus ihm hervor; ein Kind, welches tüchtig, selbstthätig still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiß auch ein tüchtiger, still ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch." „Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens; denn der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem innern Sein." Das ganze künftige Leben des Menschen hat in diesem Lebenszeitraum seine Quelle; und ob dieses künftige Leben klar oder getrübt, sanft oder brausend, wallend oder wogend, werkthätig oder werkfaul, thatenreich oder thatenarm, dumpf hinbrütend oder klar schaffend, bildend oder zerstörend 2c. sei, sein künftiges Verhältniß zu Vater und Mutter, Familie und Geschwister, zu der bürgerlichen Gesellschaft und den Menschen, zu Natur und Gott, — — hängt den eigenthümlichen und natürlichen Anlagen des Kindes gemäß, besonders von der Lebensweise desselben in diesem Alter ab. Wird das Kind in diesem Alter, werden die Herzblätter seines künftigen Lebensbaumes verletzt, — dann nur mit der größten Mühe und Anstrengung

wird das Kind zum Mannesleben erstarken, schwer, höchst schwer, nur sich auf dem Entwicklungs- und Ausbildungswege dahin vor Verkrüppelung, vor Einseitigkeit sichern." Die Mutter hat hier zuerst zu sorgen, wie auch von ihr die ersten Keime des bewußten Lebens gepflegt werden. „Gib her das Aermchen!" „Wo ist, wo steckt dein Händchen?" „Da hab' ich das Ohr, das Näschen." „Zeige mir das Züngelchen." Auf diese und ähnliche Weise sucht die bildende Mutter dem Kinde die Mannichfaltigkeit seines Körpers und die Verschiedenartigkeit seiner Glieder vorzuführen, ihr Kind zum Auffassen und Unterscheiden der Dinge und ihrer Merkmale anzuleiten und seine Aufmerksamkeit und sein Gemeingefühl zu erwecken. Auch das Nachsingen der kleinen einschlafenden Kinder soll beachtet und zwar als der erste Keim künftiger melodischer und Gesangsentwicklung gebraucht werden. Ferner müssen dem Kinde für das Worte gegeben werden, was es thut, schreibt, schaut und findet. Mit der Auffassung und Darstellung des Linearen geht dann dem Kinde eine ganz neue Welt auf. „Da fließt ein Bach": dies sagend, macht es einen Strich, den Lauf des Baches bezeichnend, — und daran weiter gehend, lernt es eine gerade Linie, Querlinie 2c. zeichnen; durch das Zeichnen aber wird es nach und nach zur Erkenntniß einer immer wiederkehrenden Verknüpfung, einer gleichen Menge gleichartiger Gegenstände, zur Beachtung der Zahl geführt, und die Kenntniß der Mengenverhältnisse erhöht das Leben des Kindes außerordentlich, sobald die Mutter auch hier das belebende Wort zufügt: „ein Apfel und noch ein Apfel — zwei Aepfel". Wenn darauf das Kind Aeltern und Geschwister bei den häuslichen Geschäften begleitet: welch' einen Reichthum von Kenntnissen erwirbt es — durch den Wagen und den Pflug des Vaters, durch die Mühle, die Fabrik 2c. Lauter Einsichten und Erkenntnisse, welche das spätere Schul- und Unterrichtsleben den Kindern nur mit großen Kosten und Schwierigkeiten, oft gar nicht, zu geben im Stande ist.

Laßt uns unseren Kindern leben: so wird uns unserer Kinder Leben Friede und Freude bringen; so werden wir anfangen, weiser zu werden, weiser zu sein. Auf der Stufe der Kindheit waltet die Entwicklung der Sprachfähigkeit vor. Darum ist bei allem Thun des Kindes die Anknüpfung desselben an die Bezeichnung durch das bestimmte, reine Wort so unerläßlich. „Auf der folgenden Stufe werden die Gegenstände dem Menschen innerlich dadurch nahe gebracht, daß sie Gegenstand und Wort trennt, Gegenstand und Wort, jedes als etwas von dem anderen Geschiedenes, Verschiedenes

und doch Einiges erkennt. Die Sprache tritt da als etwas Selbständiges ein und auf. Mit der Verkörperung der Sprache und der Betrachtung der Sprache als etwas Körperlichem tritt der Mensch von der Stufe des Kindes heraus, und zu der Stufe des Knaben hervor." Sowie die vorige Stufe besonders dazu bestimmt war, Innerliches äußerlich zu machen; so ist die jetzige, die Knabenstufe, vorwaltend die Stufe, das Aeußerliche innerlich zu machen, die Stufe des Lernens. In der Säuglingszeit ist vorwaltend die Pflege, in der Kindheit die Erziehung, in der Knabenzeit der Unterricht. Der Unterricht geschieht nach bestimmten Gesetzen, welchen Mensch und Gegenstand gleich unterworfen sind. Er muß aber mit Kenntniß, Einsicht, Umsicht, Ueberblick und Bewußtsein geschehen. Ein solches Verfahren heißt Schule im weitesten Sinne des Wortes. „Schule ist also, wo der Mensch zu der Erkenntniß der Gegenstände und deren Wesen nach den in ihm liegenden Gesetzen, wo der Mensch durch Vorführung des Aeußeren, Einzelnen, Besonderen, zum Erkennen des Allgemeinen, des Innern, der Einheit gebracht wird." Aus dem in dem Säugling geweckten Gemeingefühl entwickelt sich im Kinde der Trieb; er führt zur Gemüths- und Herzensbildung; und aus ihr geht in dem Knaben Geistes- und Willensthätigkeit hervor. „Die Erhebung der Willensthätigkeit zur Willensfestigkeit für Ausübung und Darstellung der reinen Menschheit zunächst ist das Hauptaugenmerk in der Leitung des Knaben." Um ächte Willensthätigkeit zu erzeugen, müssen alle Thätigkeiten des Knaben von der Entwickelung, Ausbildung und Darstellung des Innern ausgehen und sich darauf zurückbeziehen. Beispiele und Worte sind das Mittel dazu; sie setzen aber ein feines, gutes Herz voraus, und zu diesem wirkt die Erziehung der Kindheit. Darum ruht auch einzig die Knabenbildung auf ihr, und Willensfestigkeit geht nur aus entsprechender Herzens- und Gemüthsthätigkeit hervor. Die Aeußerung eines feinen, guten Herzens ist aber, selbst eine Einheit in sich tragend, das sehnende Streben, auch für die äußerlich getrennten Dinge ein geistig einendes Gesetz und Band zu finden; darum bezieht auch der Mensch in dem Kindesalter alles auf das Familienleben, sieht alle Dinge nur durch dasselbe, in dem Spiegel und in der Form des Familienlebens. Dies sollten Aeltern immer bedenken, damit es ihm ein Musterleben werde, und das Kind es in seiner Reine, wie es außer ihm erscheint, auch aus sich darstellen könnte. Das Ueben und Messen der Kraft, sowie das Bedürfniß, das Mannigfaltige zu überschauen, das Vereinzelte in einem Ganzen zu sehen, das Ganze in sich aufzunehmen;

— treibt den Knaben in die Höhe und Tiefe, in die Weite und Breite. Sein Streben, noch Unbekanntes zu finden, noch nicht Gesehenes kennen zu lernen, schafft seine Neigung zum Steigen in Höhlen und Klüfte, zum Wandeln im dunkeln Walde. Besonders ist das Beschäftigen mit dem klaren, lebendigen Wasser, in welchem der gern über sich selbst klare Knabe das Bild seiner Seele wie in einem Spiegel schaut, sowie überhaupt das Beschäftigen mit bildsamen Stoffen, mit Sand, Lehm ꝛc. dem Knaben lieb: Alles soll und muß sich seinem Bildungs- und Gestaltungstriebe unterwerfen. Das Gefühl eigener Kraft bedingt und fordert auch bald den Besitz eigenen Raumes und eigenen Stoffes; sei sein Reich ein Winkel des Hofes, des Hauses oder der Stube, sei es der Raum einer Schachtel, eines Kastens, eines Schrankes, — der Knabe dieses Alters muß einen äußerlichen, am besten einen sich selbst geschaffenen, selbst gewählten Beziehungs-, Einigungspunkt seiner Thätigkeit haben. Besonders wichtig ist diesem Alter das Bearbeiten eigener Gärten, das Bearbeiten derselben um des Erzeugnisses willen; denn der Mensch sieht da zuerst Früchte aus seinem Thun hervorgehen, Früchte, die, obgleich den Gesetzen der Naturkraft unterworfen, doch auch von seiner Thätigkeit abhängen. Jeder Ort sollte für seine Knabenwelt einen eigenen gemeinsamen Spielplatz haben, um den Sinn und das Gefühl für das Gemeinsame zu entwickeln. Der Knabe sucht sich an seinen Genossen zu messen, durch dieselben zu erkennen und zu finden; so wirken und bilden diese Spiele unmittelbar für's Leben, wecken und nähren viele bürgerliche Tugenden. In Jahreszeiten, welche dem Knaben nicht gestatten, im Freien seine Kraft zu üben, sollen mechanische Arbeiten, Papier- und Papparbeiten, Formen ꝛc. in freien Stunden seine Beschäftigung sein. Doch es ist noch ein Streben in dem Menschen, welches durch alle äußere Thätigkeit sich nicht befriedigt fühlt; die Gegenwart mit aller ihrer Fülle und ihrem Reichthum kann ihm nicht genügen. Er möchte auch den verflossenen Grund, die verflossene Ursache von dem, was gegenwärtig ist, kennen; daher der Drang nach dem Erzählen und später nach dem Geschichtlichen; aber auch selbst die Gegenwart enthält noch vieles, was der Mensch dieser Entwicklungsstufe sich nicht selbst deuten kann, und sich doch so gern deuten möchte, was ihm stumm und todt erscheint, und von dem er wünscht, daß es reden möchte und lebend und lebendig wäre. So entwickelt sich in demselben der Drang nach der Fabel und dem Märchen.

Das ist die naturgemäße Entwicklung des Kindes. „Fehlerhafte

Kinder- und Knabenerscheinungen im Leben haben ihre Quelle entweder in der völlig unterlassenen Entwicklung verschiedener Seiten des reinen Menschenwesens, andrerseits in der fehlerhaften Richtung, in den frühen fehlerhaften Verdrehungen der ursprünglich guten menschlichen Kräfte und Anlagen durch willkürliches Eingreifen in den Entwicklungsgang des Menschen. Denn wohl ist das Wesen des Menschen an sich gut, und wohl giebt es in dem Menschen an sich gute Eigenschaften und Bestrebungen; aber keineswegs ist der Mensch an und durch sich schlecht, eben so wenig, als es durch sich selbst schlechte, noch weniger böse Eigenschaften des Menschen giebt, wenn man nicht das Körperliche als solches an sich bös nennen will. Wer das Göttliche und Ewige mit Selbstbestimmung und Freiheit thun soll, der muß das Irdische und Endliche thun können. Wer darum das Leibliche, Zeitliche an sich schlecht nennt, der lästert im eigentlichen Sinne Gott."

„Schule ist das Streben, das Wesen und innere Leben der Dinge an sich und zu einander, zu dem Menschen, und zu dem lebendigen Grund und der Einheit aller Dinge, zu Gott, kennen zu lehren. Der Zweck des Unterrichts ist, die Einheit aller Dinge und das Ruhen, Bestehen und Leben aller Dinge in Gott zur Einsicht zu bringen, um dieser Einsicht gemäß einst im Leben handeln zu können." Das Mittel und der Weg dazu ist der Unterricht, das Unterrichten selbst. Was soll die Schule lehren? Worin soll der Knabe als Schüler unterrichtet werden? „Das Leben und die Erscheinung des Menschen als Knabe zeigt ein lebendiges Fühlen und Ahnen eines lebendigen, belebenden Odems und Wehens, in dem und durch das alle Dinge leben. Der Mensch als Knabe tritt der in sich und durch sich ihm gegenüber stehenden Außenwelt mit der Ahnung gegenüber, daß auch in ihr und über ihr ein ähnlicher Geist wie in ihm und über ihm lebe. Zwischen dieser Außen- und Innenwelt tritt, ursprünglich mit beiden als eins erscheinend, nach und nach aber von beiden als selbständig sich loswindend, und sie dadurch verknüpfend, die Sprache auf. Die Angelpunkte des Knabenlebens sind somit Gemüth, Natur und Sprache. Die Schule soll also den Knaben zu der dreifachen in sich einigen Erkenntniß führen: zur Erkenntniß seiner selbst und des Menschen überhaupt, zur Erkenntniß Gottes, der ewigen Bedingung aller Dinge, und zur Erkenntniß der Natur und Außenwelt, als hervorgegangen aus dem ewig Geistigen; ferner zu einem dieser Kenntniß entsprechenden Leben und somit zur Erreichung seiner Bestimmung." Das Streben, die Ahnung

von dem ursprünglichen Einsgewesensein des Menschengeistes mit Gott zu klarem Bewußtsein zu erheben und in der sich darauf gründenden Einigung mit Gott zu sein, ist Religion. Das Einsehenmachen des Verhältnisses Gottes zu dem Menschen, und diese Erkenntniß angewandt aufs Leben an sich, zur Darstellung des Göttlichen im Menschlichen, ist Religionsunterricht. Darum setzt der Religionsunterricht immer schon in einer gewissen Beziehung Religion voraus. Wenn es möglich wäre, daß ein Mensch ohne Religion sein könnte, so würde es auch unmöglich sein, ihm Religion beizubringen. Dies sollten die leichtsinnigen Aeltern bedenken, die ihr Kind bis zur Schülerstufe heraufwachsen lassen, ohne dem Religiösen seines Gemüthes die leiseste Nahrung zu geben. Rein menschliche, älterliche, kindliche Verhältnisse sind der Schlüssel, die erste Bedingung zu jenem himmlisch-göttlichen, natürlichen und kindlichen Verhältniß, zur Darstellung eines ächten Christenlebens. Das innige und reine Verhältniß Jesu zu Gott läßt sich menschlich nicht umfassender bezeichnen, als durch das Verhältniß vom Vater zum Sohne. Jesus ist Gottes eingeborner Sohn, ist Gottes lieber Sohn, denn er ist unter allen Erd- und Himmelsgebornen der erste, der von seinem kindlichen Verhältniß zu Gott, von Gottes väterlichen Verhältnissen zu ihm gleich tief und lebendig durchdrungen war. Christus und christliche Religion ist die ewige Ueberzeugung von der Wahrheit dessen, was Jesus von sich aussprach und ein dieser Ueberzeugung getreues ausdauerndes Handeln. „Jeder Mensch soll, als aus Gott hervorgegangen, durch Gott bestehen, zur Religion Jesu sich erheben. Darum soll die Schule Christus' Religion vor Allem lehren." „Von der Ahnung und Erkenntniß Gottes als Vaters in seinem eigenen Leben muß der Mensch emporsteigen zur Ahnung und Erkenntniß Gottes als Vaters aller Menschen und Wesen; sonst ist der Religionsunterricht leer und fruchtlos. Besonders soll man den Satz: Wer gut ist, dem wird es gut gehen; oder: wer gut ist, der wird glücklich sein, nicht einseitig auffassen lassen, sondern dem Knaben im eigenen und Gesammtleben nachweisen, daß derjenige, welcher wahrhaft das Gute, die reine Darstellung der Menschheit will, nothwendig im äußeren Druck leben müsse; denn Entsagung, Entbehrung, Sinkenlassung des Aeußeren um das Innere zu gewinnen, dies ist die Bedingung zur Erreichung der höchsten Entwicklung. Nicht minder nachtheilig ist das in der Religionslehre oft überwiegende Hervorheben der Belohnung guter Thaten und Handlungen erst im Jenseit, wenn sie hier im Diesseit unbelohnt zu bleiben scheinen. Auf noch rohe Gemüther wirkt dies nicht; Knaben und Menschen mit natürlich gutem Sinn bedürfen es nicht. Wenn unser

Wandel rein ist, so bedarf er nicht erst noch eines Lohnes im Jenseit, wenn auch im Diesseit alles mangelt, welchem der sinnliche Mensch einen Werth beilegt. Der Mensch soll früh gewöhnt werden, das Gefühl, der menschlichen Würde gemäß gelebt zu haben, als den höchsten Lohn seines Handelns zu betrachten." — Religiöse Gefühle und Gedanken entkeimen dem menschlichen Gemüthe schon darum, weil der Mensch Mensch ist. Diese Gefühle werden aber zuerst nur als eine Wirkung ohne Wort und Ausdruck vorhanden sein. Deswegen ist es für das Gemüth des Knaben erhebend, für jene Empfindungen Sprache zu bekommen, damit sie nicht in sich selbst verdumpfen. Man fürchte nicht, daß mit fremden Worten dem Kinde ein fremdes Gefühl eingeimpft und aufgedrückt werde, denn das Religiöse hat das Eigenthümliche der reinen Luft, des klaren Sonnenlichts; jedes irdische Wesen haucht es ein und in jedem bildet es sich in anderer Form und Farbe, in jedem erzeugt es anderen Lebensausdruck. Aber freilich ein Leben müssen die Worte in dem Knaben treffen; an das Kind muß nicht die Forderung gehen, den Worten erst Leben, Gestalt und Bedeutung zu geben, sondern die Worte müssen dem im Gemüthe des Knaben sich schon vorfindenden Leben Gestalt und Sprache geben und diese durch jene so Bedeutung erhalten. —

„Was die Religion sagt und ausspricht, das zeigt die Natur und stellt sie dar, denn sie ist Offenbarung Gottes." Jedes Ding ist göttlicher Natur, jedes Ding ist deshalb wieder beziehungsweise eine Einheit, wie Gott die Einheit an sich und durch sich ist. Wie aus dem Kunstwerke die Denk- und Empfindungsvermögen und Gesetze des Menschen überhaupt erkannt werden, so kann der schaffende Gottesgeist aus seinen Werken entwickelt und eingesehen werden. Alle Einzelheit und Mannichfaltigkeit in der Natur zeigt Kraft und Stoff. Stoff (Materie) und die selbstthätige, von einem Punkte aus allseitig-gleichthätige, Kraft bedingen sich gegenseitig, keines ist ohne das andere und kann ohne das andere bestehen, ja, eines kann, streng genommen, nicht einmal ohne das andere gedacht werden. Der Grund, der bis in's Kleinste in sich leichten Verschiebbarkeit des Stoffes ist das ursprünglich kuglige Streben der inwohnenden Kraft, ist das ursprüngliche Streben der Kraft, sich von einem Punkte aus selbstthätig, allseitig gleichthätig zu entwickeln, darzustellen. Die körperliche, rundliche Gestalt (Urzelle) ist deshalb durchgehends in der Natur die allgemein erste, wie die großen Weltkörper, das Wasser und alles Flüssige 2c. beweisen. Die Kugelgestalt erscheint bei aller Mannichfaltigkeit und bei der scheinbar unvereinigbarsten Verschiedenheit der irdischen und Naturformen

als die Urgestalt: sie ist das Gestaltlose, Gestaltetste. Kein Punkt, keine Linie, keine Ebene, keine Seite tritt an ihr hervor und doch ist sie allpunktig bis allseitig, trägt alle Punkte, Linien 2c. aller irdischen Gestalten und Formen nicht allein der Bedingung, sondern sogar der Wirklichkeit nach in sich. Die erste Erscheinung der irdischen Gestaltung ist das Festgestaltete, Krystallinische. Im Würfel erscheint das Streben der Kraft nach kugeliger Darstellung in höchster Spannung: statt Allseitigkeit erscheint Einzelseitigkeit, statt Allpunktigkeit Einzeleckigkeit 2c. Weiter entwickelt sich dann aus dem Würfel der Achtflächner und Vierflächner 2c. In allen diesen Festgestalten ist das Hervortreten und Zurücktreten in jedem Augenblick eins, ist eine untheilbare Einheit, und darum erscheint die Festgestalt starr. Schafft sich die Kraft eine Kraftmitte, einen Herzpunkt, und strebt die Kraft selbst, sich immer mehr und mehr vom Stoffe außer sich unabhängig und in sich selbständig zu machen, so tritt eine neue Erscheinung aller Gestalten und Gestaltung in der Natur auf, in der sich Leben ausspricht. Die Lebgestalten (das Organische) theilen sich sogleich von ihrem ersten Erscheinen ab in zwei Reihen, in eine Reihe, wo das Leben, die Erscheinung des Lebens dem Stoff untergeordnet ist, ist eine zweite, wo der Stoff der Lebensthätigkeit unterworfen ist. Jene Reihe der Gestalten heißt mit Recht lebend, sowie diese, das Leben in selbstthätiger Bewegung in sich tragend, eben so bezeichnend lebendig. Vom Einzelseitigen zum Allseitigen, vom Unvollkommnen zum Vollkommnen: das ist der Entwicklungsgang zu und für alle Naturvollkommenheit. So ist der Mensch denn das letzte und das vollkommenste aller Erdwesen, die letzte und die vollkommenste aller irdischen Gestalten, in welcher alles Körperliche im höchsten Gleichgewicht und Ebenmaß, und die ursprünglich und anfänglich im ewig Seienden ruhende und daraus hervorgegangene Kraft auf der Stufe des Lebens und als Geistigkeit erscheint, so daß der Mensch selbst seine Kraft empfindet, fühlt, sie versteht, vernimmt, sich derselben bewußt werden kann und bewußt wird. Weil so der Mensch mit der ganzen Natur zusammenhängt, darum ist wiederum die Kenntniß der Natur für Selbst- und Andrererziehung so überaus wichtig. Darum soll dem Menschen, dem Knaben, dem Schüler die Natur früh in all' ihrer Mannichfaltigkeit als Einheit, als großes lebendiges, gleichsam nur Einen Gedanken Gottes darstellendes Ganze, als Eine Lebensgestalt vorgeführt werden; das Wissen des dem Naturgegenstande gegebenen Namens ist dabei noch gleichgültig; nur das klare Anschauen und deutliche Erkennen, richtige Bezeichnen der Eigenschaften, nicht allein

der besonderen, auch der allgemeinen, — das ist wichtig. Von jedem Punkte, jedem Gegenstande der Natur und des Lebens aus geht ein Weg zu Gott. Die Erscheinungen der Natur bilden eine schönere Leiter zum Himmel und vom Himmel zur Erde, als Jacob sah, nicht eine einseitige, eine allseitige, nicht nach einer, nach allen Richtungen hin; nicht im Traume siehst du sie, sie ist bleibend, überall umgiebt sie dich, sie ist schön, Blumen umranken sie, und Engel schauen mit ihren Kinderaugen daraus; sie ist fest, Festgestalten bildet sie, und auf einer Krystallwelt ruht sie, der gottbegeisterte Sänger der Natur, David, singt ihr Wesen. Den festen Punkt und den sichern Leiter zur Erkenntniß des innern Zusammenhangs aller Mannichfaltigkeit in der Natur giebt dem Menschen die Mathematik. Sie ist als Erscheinung der Innen- und der Außenwelt dem Menschen und der Natur gleich angehörig, als hervorgehend aus dem reinen Geiste, aus den reinen Denkgesetzen desselben, ein sichtbarer Ausdruck derselben und des Denkens an sich. Mit und in ihr findet der Mensch die Natur in der Mannichfaltigkeit ihrer Formen und Gestalten, die außer ihm und unabhängig von ihm sich in der Außenwelt der Natur gestalten, in seinem Innern, seinem Geiste, den Gesetzen seines Geistes und seines Denkens wieder. Und natürlich: lebt und wirkt denn nicht im Menschen und in der Natur derselbe einige und ewige Gottesgeist? ist Mensch und Natur nicht hervorgegangen aus demselben einigen Gott? „Menschenerziehung ohne Mathematik oder wenigstens ohne gründliche Zahlenkunde ist ein haltloses Stück- und Flickwerk und setzt der Bildung und der Entwicklung, zu welcher der Mensch und die Menschheit bestimmt und berufen ist, unübersteigbare Grenzen.“ Denn Menschengeist und Mathematik sind so unzertrennlich, wie Menschengemüth und Religion. — Die Natur soll das Kind mit dem Verstande und dem Gemüth umfassen und erfassen. Mit dem Verstande: von den Benennungen der Dinge zu den Theilen und Ordnungen derselben, von der Stube auf das Dorf, in die Stadt mit den Häusern und den Beschäftigungen der Bewohner. Dabei Kenntniß und Ausbildung des Körpers: nur das achtet der Mensch, was er nicht allein seinem Werthe nach kennt, sondern was er besonders auch anwenden und gebrauchen kann; vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitende, auf das Geistige im Menschen bezogene Körperübungen sollen darum ein Gegenstand jeder Schule sein; diese Körperübungen führen auch zur lebendigen Erkenntniß von dem innern Bau des menschlichen Körpers; denn der Knabe fühlt hier besonders

lebendig alle Glieder seines Körpers in wechselseitigem Zusammenhange. Mit dem Gemüth: die Natur mit ihren Tageszeiten, Jahreszeiten 2c. erregt das Menschengemüth wunderbar: die Sprache dazu muß die Erziehung entwickeln. Aber nur nicht vernünftelnden Worten: im Spiegel des Liedchens, ohne moralisirende Nutzanwendung; nur muß das Leben des Knaben damit in Uebereinstimmung stehen. — Auch äußerlich dargestellt soll das Körperlich-Räumliche, Vergeistigte werden. Das Körperlich-Räumliche, an welches sich die Darstellung des Geistigen im Menschen knüpfen soll, muß aber nothwendig schon im Aeußerlichen die Gesetze innerlicher Entwicklung an sich tragen; und dies ist das Rechtwinkelige, Würfelige, das Balken- und Backsteinförmige. Der Entwicklungsgang des Menschen ist in dieser Beziehung dieser: an die Stelle wirklicher Linien-, Stäbchenverknüpfungen tritt das Zeichen; an die Stelle des Flächlichen das Malen, die Farbe; an die Stelle des Körperlich-Aufhäufenden das Körperlich-Entwickelnde aus würfeligen Grundformen, das eigentliche Formen, Bilden und Gestalten.

Religion strebt, das Sein kund zu thun und thut es kund; Natur strebt, das Wesen der Kraft, den Grund des Wirkens und dieses Wirkens selbst kund zu thun; Sprache strebt, das Leben als solches und als ein Ganzes kund zu thun. Diese Drei sind darum ein unzertrennliches Ganze, und die abgerissene Ausbildung des einen oder des andern bewirkt nothwendig Einseitigkeit, und somit wenigstens Zerstörung des einen menschlichen Wesens. Die Sprache ist, wie die Mathematik, doppelseitiger Natur, zugleich der Innen- und Außenwelt angehörig. Die Sprache als Selbsterzeugniß des Menschen geht so unmittelbar aus dem Menschengeiste hervor, wie die Natur Darstellung und Ausdruck des Gottesgeistes ist. Die Uebereinstimmung der Sprache als Selbsterzeugniß und der Sprache als Naturnachahmung hat darin ihren Grund, daß in Allem ein und derselbe göttliche Geist wohnt, daß Natur und Mensch einen Grund und eine Quelle ihres Daseins, Gott, haben. Die Bestandtheile der Wörter (sichtbar die Buchstaben) sind darum keineswegs etwas Todtes, durch deren willkürliche oder zufällige Zusammenordnung Wörter entstehen; sondern sie bezeichnen ursprünglich und nothwendig mathematisch-physikalisch psychische Grundbegriffe, also etwas Bedeutung in sich selbst Tragendes, nach nothwendig gesetzmäßiger Zusammenordnung das Wort bildend. — Die Sprache wird im Kinde gebildet durch Kennenlernen des Materials der Sprache, durch Lesen und Schreiben: Lesen ist der rein umgekehrte Act des Schreibens; Schreiben und Lesen

sind sich entgegengesetzt, wie Geben und Nehmen; und wie Nehmen ein Geben voraussetzt, so muß auch das Lesen später als das Schreiben sein. Es wird vorzüglich auch die Sprache gebildet durch das Sprechen, Erzählen von Geschichten &c. Erzählen von Geschichten und Sagen, von Fabeln und Märchen, anknüpfend an die Tageszeiten und Lebensbegegnisse — ist ein wahres stärkendes Geistesbad, es ist eine Uebungsschule des Geistes und der Kräfte, eine Prüfungsschule des Eigenurtheiles und des Eigengefühles. Freilich muß der Erzähler das Leben ganz in sich aufnehmen, es ganz und frei in sich leben und wirken lassen, er muß es ganz und unverkürzt wiedergeben, und doch über dem Leben, dem wirklichen, erscheinenden stehen. Dieses über dem Leben Stehen und doch das Leben Erfassen und von dem Leben Erregtsein, dies ist es, was den echten Erzieher macht.

Als einzelne Richtungen des geeinten Schul- und Familien-, des lebendigen Unterrichts- und Erziehungslebens gehen aus dem Entwicklungsgrade des Menschen dieser Stufe folgende hervor: Beleben, Nähren, Stärken und Ausbilden des Religiösen — das Menschengemüth mit Gott in Einigung enthaltenden und immer lebendiger mit Gott einenden Sinnes, des Sinnes, welcher die lebendige, nothwendige Einheit aller Dinge bei aller Verschiedenheit der Erscheinung ahnet und festhält, und welcher durch seine Lebendigkeit und Kräftigung den Knaben dieser Einheit gemäß lebend und handelnd macht. Diesem gemäß und zu diesem Zwecke: Aneignung religiöser Aussprüche, besonders über die Natur, den Menschen, deren beider Verhältniß zu Gott, namentlich für Gebet; gleichsam als einen Spiegel, in welchem der Mensch, der Knabe seine ursprünglichen, gotteinigen Gefühle, Empfindungen, Ahnungen und Bestrebungen, wie in einem Bilde schauet, und sie sich so zur Erkenntniß bringt und festhält. — Achtung, Kenntniß und Ausbildung des Körpers, als Trägers des Geistes und Mittels zur Darstellung seines Wesens, in geordneten, stufenweise zu einer solchen Ausbildung des Körpers führenden Uebungen. — Natur- und Außenweltsbetrachtung und Beobachtung, anknüpfend und ausgehend vom Nächsten und Nahen, die Kenntniß des nächsten Umgebenden zuerst fordernd, ehe zu Entferntem und Fernem fortgeschritten wird. — Aneignung kleiner dichterischer, Natur und Leben erfassender Darstellungen, besonders Aneignung kleiner Dichtungen, welche den Gegenständen der sie umgebenden Natur Leben, den Erscheinungen und Begegnissen des eigenen häuslichen Lebens Bedeutung geben, sie in ihrer reinen und tiefen Bedeutung wie in einem verklärenden Spiegel zeigen, und

dies besonders zum Singen und durch Gesang. — Sprech- und Rede-übungen, von der Natur- und Außenweltsbetrachtung ausgehend, und an sie anknüpfend, und zur Innenweltsbetrachtung übergehend, aber immer nur die Sprache und Rede, als hörbares Darstellungsmittel, scharf und streng im Auge habend. — Uebungen zu und für äußerliche, räumliche, körperliche Darstellungen nach Regel und Gesetz, vom Einfachen zum Zusammengesetzten schreitend. Hierher gehören Darstellungen durch schon mehr oder minder im Allgemeinen gebildeten Stoff: Bauen, überhaupt Handarbeiten für Gestaltung: Papier, Papp-, Holzarbeiten 2c., sowie zuletzt besonders Formen aus ungeformten, aber formbaren, besonders weichen Stoffen — Uebungen zur Darstellung durch Linien auf einer Fläche in und durch stete, äußerlich ausgedrückte, sichtbare Beziehung auf die durch die Mittel- und Brustlinie des Menschen gegebene senkrechte und wagerechte Richtung, das Anschauungs- und Auffassungsmittel aller äußeren Gestalten, welche neben und über einander mehrmals wiederholt, Netz bildend erscheint; also Zeichnen im Netz nach äußerem nothwendigen Gesetz. — Auffassen der Farben in ihrer Verschiedenheit und Gleichartigkeit und Darstellung derselben in schon gebildeten Flächenräumen, mit vorwaltender Beachtung schon gebildeter Formen: Ausmalen von Bildern in Umrissen, oder mit vorwaltender Beachtung der Farben und ihrer Verhältnisse: Malen im Netz, in Gevierten. — Spielen, das ist: freithätige Darstellungen und Uebungen jeder Art. — Erzählen von Geschichten und Sagen, von Fabeln und Märchen, anknüpfend an die Tages-, Zeiten und Lebensbegegnisse 2c.

„So ist der Mensch von dem ersten Grunde seines Seins bis zur eingetretenen Knabenstufe in seinem Werden und Erscheinen dargestellt, sind die Mittel im Allgemeinen vorgeführt, durch welche derselbe entwickelt werden kann. Die Beschäftigungen bezwecken eine allseitige Entwickelung und Darlegung des menschlichen Wesens und sind nothwendige Nahrung für den Geist, gleichsam der Aether, in welchem dieser lebt. Deswegen stören wir auch die menschliche Natur, wenn wir diese mehrseitigen Geistesrichtungen zurückdrängen und vielleicht dafür andere einpfropfen wollen. Gott pfropft und oculirt nicht, und soll auch der menschliche Geist als göttlicher Geist nicht gepfropft werden. Er entwickelt aber das Kleinste nach ewig in sich selbst begründetem Gesetz. Da nun Göttlichkeit des Menschen höchstes Ziel im Denken und Handeln ist, so sollen wir in Beziehung auf die Erziehung der allgemeinen Ausbildung des Geistes, der Ausbildung des eigentlich Menschlichen unsere Achtsamkeit widmen, in der Ueberzeugung, daß dann Jeder, der wahrhaft

zum Menschen gebildet worden ist, für jedes einzelne Bedürfniß im bürgerlichen und gesellschaftlichen Leben erzogen ist.“ —

Das die Grundlagen von dem Erziehungssystem des Mannes, dessen Gymnasium — wie er sagt — die Natur, dessen Rector der Baum, dessen Universität die Kinderstube, dessen Professoren die Kinder waren. Fröbel's Erziehungsideen fassen den Menschen im Vollen und Großen als selbstbewußtes, eigen- und einheitsvolles Wesen und als Glied im großen Organismus der Welt und der Menschheit, — als abhängig in der Freiheit und als frei in der Abhängigkeit. Sie wollen ihn hinführen — zur Selbsteinigung: zur vollsten Concentrirung in sich; zur Welteinigung: zur liebenden Hingabe an die Menschheit und an die Natur; zur Gotteinigung; zum unaufhörlichen Streben, sein eigenes Wesen zu vergöttlichen. Und darum wollen Fröbel's Erziehungsideen den einzelnen Menschen nicht entselbstigen und zum Abstractum der Menschheit auflösen: die Individualität eines Jeden soll sich mitten im Dienste des Ganzen, in ihrer ganzen Ureigenthümlichkeit entfalten. Sie wollen dies durch Anwendung des Grundgesetzes, auf und in dem das Alleben ruht, — des Gesetzes des beziehungsweisen oder entgegengesetzten Gleichen. „Die größten Gegensätze — so variirt Fröbel immer von Neuem seinen Grundgedanken — sind Innerstes und Aeußerstes, Unsichtbares und Sichtbares, Sein und Dasein, Bewußtsein und Unbewußtsein ꝛc.; sie bedingen wieder das Vermittelnde, das Erscheinende, das Bewußtwerden. Das Gesetz des Gegensatzes bedingt auch das Gesetz der Vermittlung: das Vermittlungsgesetz ist zugleich mit dem Gesetz des Gegensatzes ein durchgreifendes Lebens- und Weltgesetz; es spricht sich in den kleinsten, wie in den größten und wichtigsten Lebenserscheinungen, auf die verschiedenartigste Weise aus, z. B. als Gesetz der Einheit, Einzelheit und Allheit; als ansichtbar — sichtbar — und sichtbar-unsichtbar (als Erscheinung): als Fühlen, Denken und Handeln. Durch Anwendung dieses Gesetzes wird einzig alles Erkennen, Belehren, alles Erziehen, Entwickeln, Bilden, alles Schaffen und Handeln möglich. Dieses Gesetz in seiner vielartigen, vielgestaltigen Anwendung ist das wichtigste, ist das Grundgesetz des All's und Lebens. Seine durchgreifende Anwendung führt uns zur Erreichung des höchsten Lebenspoles der Lebenserkenntniß, des Lebensverständnisses, der Lebenseinigung, führt uns zur Erfüllung der höchsten Lebensverheißungen.“ „Dadurch, daß ein Jedes seinen Gegensatz, oder das Entgegengesetzt-Gleiche bedingt, ist das Doppelgesetz gegeben, daß in und mit jedem Vorhergehenden das Folgende gegeben ist, und daß das Folgende das Vorhergehende und Frühere in sich schließt.“ „Dieses Gesetz des Gegensatzes und der Vermittlung

findet seine allseitig durchgreifende Anwendung als das Gesetz des stets Dreigeeinten." „Die Gesetze des Gegensatzes, der Vermittlung und des Dreigeeinten sind die drei Grund= und Eckfteine des ganzen Welt=, Lebens= und Geistesbaues." Und auf diese Gesetze basirt Fröbel die Erziehung. Denn die Entwicklung des Einzelnen — das weiß er — kann nur nach den Gesetzen stattfinden, von denen das Allleben, das Leben der Natur, wie das der Geschichte regiert wird. Von der Einheit zur Mannichfaltigkeit — Entwicklung der Mannigfaltigkeit in Allseitigkeit und Stetigkeit, — Vermittlung der Einheit und Mannichfaltigkeit in der Einzelheit: so heißen deshalb Fröbels Erziehungsgesetze, für die er die entsprechenden Erziehungsmittel, d. i. diejenigen sucht, die von der Einheit (die nach des Kindes Entwicklungsstufe nothwendig eine sichtbare sein muß) ausgehen und sich im lückenlosen, stetigen Fortschritt allseitig weiter entfalten. „Hierdurch sind wir überzeugt — sagt Fröbel — die Uebereinstimmung der allseitigen Ausbildung des Menschen mit den Forderungen der Außenwelt und des Lebens, mit denen der häuslichen und bürgerlichen, der menschlichen und göttlichen Verhältnisse zu erreichen, zu deren Aufsuchung der Mensch mit so unwiderstehlicher Gewalt hingetrieben wird. Darum folgen wir stufenweise der Entwicklung des Menschen von dem fast noch instinctmäßigen Triebe an durch die Empfindung und das Gefühl hindurch bis zum Bewußtsein und Willen hinauf, und bemühen uns, dem Zöglinge auf jeder dieser Stufen nur Das zu geben, was er auf derselben ertragen, verstehen und verarbeiten kann, was ihm aber zugleich wieder ein Leiter zur nächst höheren Stufe der Entwicklung und Ausbildung wird. So verwahren wir ihn vor jeder Halb= und Ueberbildung, und er tritt so, von unten herauf gebildet, einig mit Gott, mit sich und der Welt in den Beruf und Stand, welchen er seinem Innern gemäß wählt, oder der ihm seinem Innern gemäß gegeben wird. So allseitig und nach den Forderungen seines Innern ausgebildet ist unsrem Zöglinge alles, was er kann und weiß, aus seinem Innern gleichsam hervorgewachsen. Daher wird er auch alles Wissen und Können nicht allein überall zweckmäßig anwenden, sondern er trägt auch die Mittel zur eignen weiteren Ausbildung und Vervollkommnung desselben in sich; es ist nicht ein todtes Angelerntes, sondern lebendig aus dem Innern Entwickeltes, was also auch, wie sein Wesen das Wesen der Menschheit, von Stufe zu Stufe der Vollkommenheit entgegenschreitet." — —

Die in der „Menschenerziehung" niedergelegten Gedanken waren in der Zeit, wo das Werk erschien, bereits in die Praxis übertragen, um daselbst ihre Probe zu bestehen. Nach dem Tode seines Bruders

übernahm Friedrich Fröbel die Erziehung der drei Söhne desselben. Er eilte mit zwei Söhnen eines anderen Bruders nach **Griesheim**, um die willkommene Hülfe zu bringen: der 13. November 1816 war der Anfangspunkt seiner erzieherischen Wirksamkeit in Griesheim. „Ich schrieb nun — sagt Fröbel — sogleich an Middendorff nach Berlin und lud ihn und Langethal ein, für Verwirklichung eines menschenwürdigen Lebens und einer solchen Erziehung zu mir zu kommen. Middendorff wurde es aber erst im April 1817 und Langethal erst im September dieses Jahres möglich; doch sandte mir letzterer durch Middendorff seinen Bruder, einen elfjährigen Knaben, zur Miterziehung, so daß ich nun sechs Zöglinge hatte. Im Junius dieses Jahres (1817) zog ich von Griesheim, durch Familienverhältnisse bestimmt nach Keilhau." Und in **Keilhau** nun war es, wo „die Menschenerziehung" Gestalt annahm. Der Mittelpunkt in der Erziehungsanstalt war Fröbel. Ihm zunächst stand Wilhelm Middendorff: Fröbel's lebenslanger, treuester, geistesverwandtester Freund, geb. am 20. Septbr. 1793 zu Brechten bei Dortmund, gest. am 27. Novbr. 1853 zu Keilhau; neben Middendorff Heinrich Langethal, geb, am 3. Septbr. 1792 in Erfurt, in Keilhau und Willisau mit Fröbel verbunden, nachher Dirigent einer Mädchenschule in Bern, zuletzt Prediger in Schleusingen. „Im September 1818 holte ich mir — schreibt Fröbel — für das nun schon erweiterte Kinder- und brüderreiche Hauswesen die Hausfrau (— Henriette Wilhelmine Hoffmeister, geb. 1780 zu Berlin, gest. 1839 in Blankenburg —), welche gleiche Liebe zur Natur und Kinderwelt, gleich hoher und strebender Sinn für Erziehung und Darlebung eines menschenwürdigen Lebens mir verbunden hatte." Seit 1823 endlich wurde auch Barop (der Mann des Willens und der That, wie Wichard Lange ihn nennt, der auch späterhin, als Keilhau unterzugehen schien, mit praktischer Einsicht die Anstalt zu neuer Blüthe brachte), Middendorff's Schwestersohn, für Keilhau gewonnen. Das waren die Säulen des Kreises, der die Ideen Fröbel's zu leben beschloß. Und allerdings: es wurden diese Ideen hier gelebt. Lehrer und Schüler waren und wurden innig Vertraute der Natur: man lebte nicht blos in ihr, sondern mit ihr, und man gab sich bei diesem Leben nicht blos passiv den Einflüssen der Natur hin, man pflegte, bearbeitete und belebte sie, um auf diesem Wege der Natureinigung die eigne Lebenseinigung zu erhöhen. Und neben dem Naturleben wirkte und lebte menschheitliches Leben in gleichem Maße zu Keilhau: Fröbel, Middendorff, Langethal, später Barop, waren durch einen Gedanken verbunden, — durch die aufrichtige Begeisterung für die neue Idee, der sie alles zu opfern entschlossen waren, und der

sie trotz der mannigfachsten Täuschungen treu blieben, ja nicht blos ihre eigene Kraft, sondern ihre ganze Familie opferten. Unerschütterlich einig war man dabei in den erziehlichen und unterrichtlichen Grundsätzen: man ging den Aeußerungen der Kindesnatur sinnig nach und knüpfte die wohlberechneten Einwirkungen an die Neigungen der Zöglinge an. Mit diesen Zöglingen wußte man sich auf's Innigste zusammenzuleben und dabei die Individualität des Einzelnen nicht nur soviel als möglich zu schonen, sondern in ihrer Selbständigkeit zu begründen und zu stählen. „Der Unterricht — so schildert Wichard Lange — bezweckte eine allseitige Erregung der menschlichen Thätigkeit, nicht bloß der aufnehmenden, receptiven, sondern auch der darstellenden, productiven; ja es wurde auf letztere hauptsächliches Gewicht gelegt. Man wollte zum Zweck der Erregung des Lerntriebes nicht blos die Neugierde durch Voranstellung der Sache vor Begriff und Wort, nicht bloß die Veranschaulichung, sondern auch geradezu die körperliche Arbeit herbeiziehen. In dieser Arbeit und durch dieselbe sollten Bedürfniß und Trieb nach Aufklärung und Belehrung erweckt werden. Zu dem Behufe wurden die Zöglinge nicht allein zur Naturpflege angehalten, sondern auch in allerlei Werkstätten geführt und hier zu allerlei technischen Darstellungen angehalten, die entweder unmittelbar Veranlassung zur Belehrung gaben, oder auf die wenigstens im Unterricht hier und da hingewiesen werden konnte." Begabte jugendliche Lehrerkräfte sammelten sich zu Keilhau, um jedes neue und wichtige Ergebniß in der Pädagogik zu durchdenken und zu verwenden. Man machte nach Herbart's Anregung den Versuch, im Griechischen mit Homer zu beginnen; man strebte im Sprachunterricht nach einer Methode, die der Jacotot'schen nahe kam 2c. Die Resultate dieser Bestrebungen fielen bei öffentlichen Prüfungen in Gegenwart von Staatsbeamten höchst befriedigend aus. — Da jedoch zu wenig Werth auf die Ansprüche gelegt ward, welche von den übrigen Schulen und darum von der Welt gemacht wurden, weil deshalb die Schüler bei Fröbel viele Dinge lernten, die sonst nicht in Schulen gelehrt wurden (— das Griechische vor dem Lateinischen; Naturwissenschaften —), und eben diese Schüler wieder in anderen Gegenständen zurück waren, auf welche die öffentlichen Schulen einen wesentlichen Accent legten, — so erhielt das Institut bald einen zweideutigen Ruf. Dazu kamen die gegen die Burschenschaften gerichteten Verfolgungen, und in Keilhau war der Geist von 1815, der deutsch-nationale, incarnirt. Man bestürmte die Rudolstädtische Regierung, das „Demagogennest" zu schließen. Diese schickte den nachmaligen Generalsuperintendenten Zeh als Untersuchungsrichter nach

Keilhau. Ich berichtete darauf an die Regierung, daß in dieser Erziehungsstätte ein frischer, lebenskräftiger, freier und doch geregelter Geist herrsche. „Was das Leben -- sagt er — in seiner wirklichen Gestaltung nie und nirgends darstellt, findet man hier: eine innig geeinte, in ruhigem Einverständniß lebende Familie von wenigstens 60 Gliedern, denen allen man ansieht, daß sie gern thun, was sie nach ihrer höchst verschiedenen Stellung zu thun haben, eine Familie, in der, weil das starke Band des Vertrauens sie umschlingt, und jedes Glied zum Ganzen strebt, in Lust und Liebe alles wie von selbst gedeiht." „Keine schlummernde Kraft bleibt hier ungeweckt; sie findet in einer so großen und eng verbundenen Familie die Erregung, die sie braucht, und die Stelle oder das Stellchen, wo sie sich äußern kann; jede Neigung tritt hervor, sie findet die gleiche oder ähnliche, die sich schon entschiedener ausspricht, und an welcher sie, die keimende, sich aufrichtet; dagegen kann eine Ungebühr nie herrschen, denn jeder Einzelne, der excentriren will, straft alsbald sich selbst, er ist der Menge entbehrlich, man läßt ihn außer dem Kreise stehen oder sitzen; will er wieder hinein, so muß er sich fügen und schmiegen lernen und sich — bessern." „So betrachtet, ist die Anstalt ein rechtes Gymnasium, denn alles, was getrieben wird, ist eine wahre Gymnastik des Geistes. Heil den Kindern, welche hier vom 6. Jahre an gebildet werden. Könnten alle Schulen in solche Erziehungshäuser verwandelt werden; so möchte nach einigen Generationen ein geistig-kräftigeres und trotz der Erbsünde ein reineres, edleres Volk daraus hervorgehen. Das ist meine so feste Ueberzeugung, daß ich meinem Vaterlande Glück wünsche, in seinem Gebiete eine Anstalt zu besitzen, die schon in ihrer jetzigen Entwicklung mit den besten in der Nähe und Ferne sich messen kann, und für deren Ruhm, wenn sie künftig noch ungehemmter von äußeren Schwierigkeiten fortschreiten wird, und der Tod keine Lücke in die Reihen der ersten Lehrer reißt, vielleicht schon nach fünf Jahren Deutschlands Grenzen zu eng sein werden." — Nach solchem Berichte konnte die Regierung der Anstalt nicht hindernd entgegentreten; nur das Verlangen ward gestellt, daß den Zöglingen der Anstalt die Haare zu kürzen seien. Die Verfolgungen erreichten jedoch trotzdem die beabsichtigte Wirkung. Ein Theil der Aeltern, besonders die Adeligen, forderten ihre Kinder zurück. 1829 war die Zahl der Zöglinge von 60 auf 5 herabgesunken.

Fröbel überließ das fast gescheiterte Unternehmen seinem Freunde Middendorff, dem es gelang, den Impuls zu einem neuen Aufschwunge der Anstalt zu geben. Barop folgte ihm, als Middendorff Fröbel

wieder zur Seite trat, und vollendete die Wiederherstellung und Sicherstellung des Ganzen. Der Mittelpunkt des Kreises war auf Anrathen des Componisten Schnyder von Wartensee nach der Schweiz geeilt und suchte durch Schöpfung einer neuen Anstalt seinen Ideen neuen Ausdruck zu verleihen. Der Anfang schien heilbringend: das Institut konnte bald von dem Schlosse Wartensee, das ihm der Besitzer Schnyder freiwillig eingeräumt hatte, dessen Räumlichkeiten aber für das Unternehmen zu klein waren, nach dem Städtchen Willisau verlegt werden. Der gebildete Theil der Bevölkerung, auch der Rath des Kantons Luzern bewies hier Theilnahme. Je mehr jedoch diese Theilnahme stieg, desto größer wurde der Haß der gegen die „Ketzer“ von Wuth entbrannten Klerisei. Ein großes, im Institut veranstaltetes Examen, zu dem große Volksmassen herbeiströmten und bei dem Abgesandte der Regierungen aus Zürich, aus Bern erschienen, verschaffte jedoch Fröbel den Sieg über das Pfaffenthum. Fröbel wurde einige Zeit nach diesem Examen durch eine Deputation aus dem Kanton Bern eingeladen, in Burgdorf ein Waisenhaus zu errichten. Er ging, wurde Director des Waisenhauses und leitete als solcher den Wiederholungs-Cursus für Lehrer. Die Lehrer des Kantons nämlich erhielten alle zwei Jahre einen vierteljährlichen Urlaub; während dieser Zeit versammelten sie sich in Burgdorf, theilten sich gegenseitig ihre Erfahrungen mit und arbeiteten unter Fröbel's Führung an ihrer Fortbildung. Fröbel's eigene Erlebnisse und die Mittheilungen der Lehrer führten auf's Neue zu der Ueberzeugung, daß die Schulerziehung des wahrhaften Fundaments entbehre, wenn die Reformation des Hauses und der häuslichen Erziehung nicht eingeleitet werden könne. Die Wichtigkeit der frühesten Erziehung und die Nothwendigkeit der Heranbildung tüchtiger Mütter trat lebendiger als je vor Fröbel's Seele. Er beschloß, seine neue Erziehungsidee, von deren vollständiger Verwirklichung er durch unübersteigliche Hindernisse bisher abgehalten war, wenigstens auf die Leitung der frühesten Jugend nach allen Seiten hin anzuwenden und das „Buch der Mütter“ durch eine theorethisch-praktische Anleitung für die Frauenwelt zu ersetzen. Er gab in dieser Absicht, da daneben auch seine Frau ob der rauhen Gebirgsluft zu kränkeln begann, seine Stellung in Burgdorf auf und ging nach Berlin, wo sich die Idee einer Kleinkinderbeschäftigungsanstalt völlig in ihm ausbildete. Zu Burgdorf und zu Berlin war es für Fröbel festeste Ueberzeugung geworden, daß die Erregung des Bedürfnisses zum Lernen dem Lernen vorangehen müsse, und daß Schaffen eine menschliche Thätigkeit bedeute, die zwar dem inneren Leben entquollen ist, aber

auch entwickelnd und fördernd auf diese Quelle zurückwirkt, — sowie daß die Familie der Mittelpunkt ist, von dessen Gesundheit nicht allein die Gesundheit des Staates abhängt, sondern ohne dessen Gedeihen auch kein wahrhafter Fortschritt der Erziehung stattfinden kann. Zu Blankenburg erhielten diese Ideen Realität: im Kindergarten suchte Fröbel seinem tiefsten pädagogischen Leben und Streben Gestalt zu geben.

Der Kindergarten will, wie Fröbel sagt, das Kind wieder in die Natur, zur Natur, in den Garten und durch den Garten führen, damit es früh erkenne: Was Gott einte, soll der Mensch nicht trennen. Er beschäftigt sich mit dem vorschulpflichtigen Alter und stellt sich zur Aufgabe, alle Kräfte und Fähigkeiten des Kindes, die zur richtigen Verwerthung des Schulunterrichts nothwendig sind, gehörig und sachgemäß zu entwickeln. Das Kind in den ersten Lebensjahren, wo es bei Weitem das Meiste und Wichtigste lernt und den Grund zu seinem ganzen geistigen Leben legt, in Familien, die es sich selbst überlassen, geistiger und sittlicher Verkümmerung zu entreißen, — das Kind, das einer Familie angehört, in der das Leben gesund ist, täglich einige Stunden in geistiger Gemeinschaft mit seines Gleichen zu bilden und mit ihm Beschäftigungen vorzunehmen, die zur Entwicklung seines Geistes nothwendig sind, die aber nur von einer Mehrzahl und zwar von gleichalterigen Kindern ausgeführt werden können: das will der Kindergarten.

Am vierhundertjährigen Jubiläum der Erfindung der Buchdruckerkunst gründete Fröbel seinen deutschen Kindergarten, der eigentlich vier Anstalten umfassen sollte: 1) eine Musteranstalt für Kinderpflege; 2) eine Bildungsanstalt für Kinderführer und Kinderführerinnen; 3) eine Anstalt, welche angemessene Spiele und Spielweisen zu verallgemeinern sucht; 4) eine Anstalt, mit welcher alle in solchem Geiste wirkende Aeltern, Mütter, Erzieher und ganz besonders sich bildende Kindergärtner durch ein von ihr herauszugebendes Blatt in lebensvollem Zusammenhange stehen können. Kindergarten aber nannte Fröbel seine Anstalt, sowohl weil er für nothwendig hielt, daß mit derselben ein Garten verbunden sei, als auch weil er symbolisch mit der Benennung darauf hinweisen wollte, daß die Kinder den Pflanzen des Gartens gleichen und demgemäß behandelt werden müssen. Den Zweck des ersten zu Blankenburg bei Rudolstadt begründeten Kindergartens giebt er selbst dahin an: „Er soll Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung geben, ihren Körper kräftigen, ihre Sinne üben und den

erwachenden Geist beschäftigen und sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüth richtig leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit sich hinführen." Das adäquate Mittel zur Erreichung dieses Zweckes ist nach Fröbel das Spiel; denn es war ihm klar, daß die Erweckung geistiger Thätigkeit in der ersten Jugend nicht durch Unterrichten, sondern nur durch Thätigkeit geschehen könnte, und zwar durch eine Thätigkeit, die dem Kinde eigenthümlich ist. „In dem Sichbeschäftigen und Spielen des Kindes, besonders in den ersten Lebensjahren, bildet sich im Verein mit der Umgebung desselben und unter deren stillen, unbemerkten Einwirkung nicht allein der Keim, sondern auch der Herzpunkt seines ganzen künftigen Lebens in Beziehung auf alles das aus, was wir in einem Keime und Herzpunkte als schon gegeben erkennen müssen: also Eigenlebendigkeit, Selbstigkeit, einstige Persönlichkeit. Aus dem ersten Sichbeschäftigen geht darum nicht etwa blos Uebung und Erstarkung des Körpers, der Glieder und äußeren Sinneswerkzeuge hervor, sondern ganz vor Allem auch Entwicklung des Gemüthes und Bildung des Geistes, wie Weckung des inneren Sinnes und der ächten Sinnigkeit." Innerlich-äußerliche Thätigkeit will Fröbel in dem Spiel und durch das Spiel erzielen, an der Stelle der Worte beim Kinde Thun hervorrufen, statt der Bücher Beschäftigungsmittel bieten, Leben setzen, wo bis dahin nur Abstractionen herrschten. Durch planmäßige Beschäftigungsmittel dem nach Entwicklung strebenden Thätigkeitstriebe die entsprechenden Nahrungsmittel zu bieten: das soll der Kindergarten. Durch das Sichbeschäftigen in demselben soll das Kind zu freischaffender Thätigkeit angeleitet und zugleich im höchsten Sinne zur Arbeit erzogen werden. Und in Wahrheit wird hier der ethische und nationalökonomische Werth der Arbeit erkannt, weil offenbar wird, daß die Arbeit nicht nur physische Kraft entwickelt, sondern auch geistige Aufmerksamkeit, Hingebung und Ausdauer fördert. Auch wird zugleich hier dem Kinde der Werth der Arbeit zum Bewußtsein gebracht, ihm der Genuß, nützlich sein zu können, verschafft; endlich wird ihm, und damit der Menschheit überhaupt, der Weg gezeigt, auf dem die Arbeit in der Kunst gipfeln und veredelt werden kann. Wie der Schöpfer von Anfang an schafft, so soll und so will sein Abbild und Ebenbild, der Mensch, von Anfang an thätig sein.

Die Kindergärten und ihre Spiele ruhen auf den Gesetzen der Kindesnatur. Fröbel hat in und mit ihnen den Grund zu einer wissenschaftlichen Behandlung des ersten Kindesalters gelegt: er hat durch treue Beobachtung der Natur und durch liebevolle Hingabe an

das Kindesleben die psychologischen Gesetze desselben entdeckt und mit Umsicht und Einsicht in den Spielgaben 2c. angewandt und verwerthet. Aller geistigen Thätigkeit wird in ihnen, sich zu äußern, Gelegenheit gegeben: der Bewegungstrieb erhält in der Spielgymnastik seine Nahrung; der Wissenstrieb wird durch Uebung der Sinne und der Beobachtungsvermögen normirt und entwickelt: der Thätigkeitstrieb bekommt durch freithätige Beschäftigungen Gelegenheit zur naturmäßigen Bildung; Idealität wird durch Bilden schöner Formen, durch Gesang, durch Zeichnen 2c. angeregt und genährt. So benutzen die Kindergärten das Spiel als bewußtes und fruchtbares Bildungsmittel. Sie erfassen das wahrhaft Kindliche; sie geben dem kindlichen Geiste die ihm entsprechende Nahrung; sie lassen die Kinder Kinder bleiben und halten von ihnen fern, was einem reiferen Alter gebührt. Ihre Hauptbeschäftigungen sind Spiel, ihre Erziehungsmittel Spielwerkzeuge. — Um hierbei mit naturgemäßer Entwicklung zu beginnen, ging Fröbel auf die erste Muttererziehung zurück. Er giebt der Mutter in seinen „Mutter- und Koseliedern" den Leitfaden für die Art und Weise, in welcher er das Kind in den ersten zwei bis drei Lebensjahren behandelt wissen will. In der „ersten Spielgabe" sodann, in dem Kasten mit 6 Bällen, welche drei Grund- und drei Mischfarben, geordnet nach der Reihenfolge des Prisma, enthalten, bietet er ihr das erste Spielzeug, den einfachsten Körper, mit dem sie ihrem Kinde einen harmonischen Eindruck verschafft, wenn sie den Kasten vor die Augen des Kindes hält. Hängt sie dann die verschiedenfarbigen Bälle abwechselnd mit einer Schnur über das Bettchen des Kindes, so lernt es, indem an diesem in die Augen fallenden Gegenstande der Blick haftet, sowohl das Abgrenzen der Form, als die Unterscheidung der Farben verstehen, auch das Gesetz des Gegensatzes anschauen, wenn zwischen zwei Grundfarben die Vermittlung befestigt wird, — sowie es an der Bewegung des Balles nach den drei Richtungen der Länge, Breite und Tiefe mit begleitendem Gesange „Hin und her", „Auf und ab", „Vor und zurück" 2c. einen Eindruck von der Bewegung empfängt, während es mit dem Balle in der Hand durch dessen Umspannung die Handmuskeln kräftigt und die Empfindung auf einen Punkt lenkt. Von der Kugel (dem Ball) geht die „zweite Spielgabe" zum Gegensatz derselben, zum Würfel, dem einfachsten regelmäßigen Körper mit ebenen Flächen, und sodann zwischen Kugel und Würfel die vermittelnde Walze zuzufügen. Mit Kugel, Walze und Würfel, den drei Normalgestalten, werden dann die verschiedensten Spiele ausgeführt durch Bewegen und Drehen derselben vermittelst einer Schnur oder eines durch die Flächen, Kanten

und Ecken gesteckten Stäbchens. Durch das schnelle Drehen des Würfels kommt, je nachdem die Schnur oder das Stäbchen in den Flächen, Kanten oder Ecken befestigt wird, die Flächen=, Kanten= und Eckenaxe zum Vorschein, und es zeigen sich damit die drei Grundformen der Technik: der Cylinder, das Rad und der Doppelkegel. Durch diese Wahrnehmung, daß die Walze (durch Verschwinden der Ecken des Würfels beim Drehen) in dem Würfel, wie die Kugel wieder in der Walze enthalten (durch die Scheibe derselben, im Drehen sichtbar) ist, soll das Gesetz, wie alles Nachfolgende im Vorhergehenden sich befindet, hervortreten. So werden dem kindlichen Geiste die ursprünglichsten Raum=, Form= und Bewegungsgesetze durch Anschauung eingeprägt. Hatte also das Kind die Begriffe von Zeit und Raumdimensionen in und mit dem Ball angeschaut, hatte es in der zweiten Spielgabe Erfahrung von dem Begriff der Bewegung gemacht und dabei stets die entsprechenden Liedchen gehört, und hat es sich an diesen Spielen und an seiner ganzen Umgebung so weit entwickelt, daß es selbst zum Aussprechen der einzelnen Formen gelangt und sich immer mehr selbständig mit den einzelnen Begriffen zu beschäftigen anfängt, sowie dem Grunde der Dinge nachforscht, das Ganze in seine Theile zerlegt und die Theile wieder zum Ganzen zu verbinden strebt; so erhält es zu den ersten beiden Spielgaben die dritte: denn durch die Mitte nach allen Seiten hin und gleichlaufend mit denselben einmal getheilten Würfel. Das Kind tritt mit und an dieser Spielgabe selbstthätig erfindend auf. Es erfährt an ihr, daß aus der Einheit die Vielheit wird, daß aber die Vielen dem Ganzen ähnlich und unter sich gleich sind, es werden ihm also die Begriffe von Aehnlichkeit, Gleichheit oder Ungleichheit der Gegenstände anschaulich. Es unterscheidet zugleich bei der Theilung das Ganze und die Theile, die Größe von der Form, nimmt die Zahlenbegriffe von Ganzen, Halben, Vierteln, Achteln wahr, ahnt das Oben, Unten, Innen, Außen. Bei dem Spiel dann mit dieser Gabe soll dem dreifachen Thätigkeitstriebe des Kindes entsprochen werden: es soll mit dem achtfach getheilten Würfel Erkenntniß=, Lebens= und Schönheitsformen darstellen, indem es zwei Halbe, vier Viertel 2c. aus dem Würfel macht, indem es Stühle, Bänke, Tische 2c. baut, indem es Kreise, Sterne, Blumen 2c. legt. Und indem es auf diese Weise mit den 8 Würfeln an 300 Formen bilden und erfinden kann, bereitet es mit den Erkenntnißformen die Thätigkeit des Verstandes, mit den Lebensformen das praktische Wirken in der menschlichen Gesellschaft, und mit den Schönheitsformen das Leben der Gefühlswelt vor. Dabei, wie bei allen Spielen Fröbel's sollen als

Spielregeln betrachtet werden: 1) Bei allem Bauen hat das Kind eine in kleine, den Würfelflächen gleichen Quadrate getheilte Tafel als Unterlage, um auf dieser zu bauen und sich von Anfang seiner Thätigkeit an Gesetzmäßigkeit, Sorgfalt und Bestimmtheit, an Genauigkeit und Schönheit zu gewöhnen. 2) Um dem Kinde mit einem Male recht klar und bestimmt den Eindruck des Ganzen, des Insichgeschlossenen zu verschaffen, gebe man ihm das Spilzeug so zu eignem freien Gebrauch, daß man den Deckel des Kästchens zu einem Viertel öffnet, dasselbe dann umkehrt und so vor das Kind hinstellt, welches nun den Deckel unter dem Kästchen so vorzuziehen hat, daß die darin befindlichen Würfel nach Aufhebung des Kästchens als ein großer Würfel auf der Tischfläche liegen. Mit diesem Würfel beginnt das Kind, so lange es nur immer will, still und sinnig für sich selbst zu spielen, bis es durch Blick und Stimme zur Theilnahme auffordert, worauf man seinem Thun Worte verleiht. 3) Bei keinem Spiele darf das Kind zerstören; es muß immer an ein Gegebenes, Vorhandenes anknüpfen und daraus Neues schaffen. 4) Zu jeder bestimmten Form soll das Kind alle Bausteine verbrauchen, damit es gewöhnt wird, sich nie gedankenlos zu beschäftigen, vielmehr immer einen bestimmten Zweck bei seinem Thun im Auge zu haben, — den darzustellenden Gegenstand in mehreren Beziehungen und Verknüpfungen anzuschauen, was nöthig ist, wenn z. B. ein noch übriges Bauklötzchen mit dem schon dargestellten Gegenstande in nothwendige Verbindung gesetzt werden soll, — allen ihm zur Anwendung und zum Verbrauch vorliegenden Stoff zu benutzen und gar nichts unbeachtet und ungebraucht zur Seite liegen zu lassen. — Die vierte Spielgabe ist der in acht Längentafeln getheilte Würfel, wo statt der Körperausdehnung der dritten Gabe Flächenausdehnung erscheint, wo daher nicht blos raumausfüllende, sondern auch raumumschließende, hohle Lebens-, Erkenntniß- und Schönheitsformen ausgeführt werden können, und wobei dem Kinde das Gesetz des Gleichgewichts (wenn auf die schmale Kante des einen Bausteines ein anderer mit seiner breiten Seite gelegt wird) und das Gesetz der sich fortpflanzenden Bewegung (wenn alle Bausteine der Reihe nach hinter einander gestellt werden, so daß beim Fallen der hintersten alle folgenden mit niedergeworfen werden) zur Anschauung kommt. Auch soll diese Spielgabe vorzüglich zur Erzählung kleiner Geschichten benutzt werden. — So weit hat das Kind ungefähr bis zum 4. Lebensjahre gespielt. Zum Spiel des Kindes vom 4. bis zum 6. Jahre dient dann die fünfte und die sechste Spielgabe. Die fünfte Gabe enthält den zweimal nach jeder Seite hin getheilten

Würfel, wodurch 27 kleine Würfel entstehen, von denen wieder 3 in Hälften und 3 in Viertel getheilt sind. Sie dient zur grundlegenden Anschauung der algebraischen Geometrie und Trigonometrie: das Kind schaut das durch Theilung gewonnene Dreieck an, welches als Körper das Prisma giebt, construirt das Parallelogramm und Trapez und baut den pythagoräischen Lehrsatz auf. Und neben diesen Erkenntnißformen werden mit dieser Gabe eine Fülle von Lebens- und Schönheitsformen geschaffen, die in Wahrheit in die Architektonik des Lebens und der Schönheit einführen. Die sechste Spielgabe endlich umfaßt Würfel, die zweimal nach allen Seiten in Tafeln, und von diesen wieder sechs in der Mitte nach Höhe und Breite zerlegt sind, wodurch das Geviert und die Säulenform dargestellt wird. — Mit diesen Spielgaben gehen Legetafeln, als Flächen des Würfels, parallel, um die Flächenverhältnisse zu veranschaulichen. Sie bestehen in Täfelchen von Dreiecken, den rechten, spitzen und stumpfen Winkel angebend, und in solchen von Vierecken, mit der Zahl von 4 beginnend und, in verdoppelter Zahl zunehmend, bis 64 steigend. Das Kind legt mit ihnen regelmäßige Figuren, d. i. Quadrate und Oblongen, die durch Diagonalen am rechtwinkeligen Dreieck getheilt sind 2c. — Holzstäbchen dienen daneben als Veranschaulichungen der Linien. An den Spielen mit Stäbchen lernt das Kind die senkrechte, wagerechte und schiefe Linie erkennen, in der natürlichen Welt wiederfinden und im praktischen Leben verwerthen. Unwillkürlich ergreift es dabei den Schieferstift, um auf der quadratischen Schiefertafel die eben mit den Stäbchen gelegten, in seinem Geiste lebendigen Formen zu zeichnen. — Unterdeß arbeiten andere 3—4jährige Kinder mit der Flechtschule, um die reizendsten Figuren spielend zu bilden, — den Gesetzen gemäß, die längst mittelst der Spiele in ihrem Inneren lebendig geworden sind. Diejenigen, welche zeichnen, gehen von den einfachsten Formen durch Anwendung des Gegensatzes zu immer zusammengesetzteren Gebilden. Andere wiederum beschäftigen sich mit der Ausstechschule, die mit dem Zeichnen Hand in Hand geht, indem das Kind mit einer Nadel zuerst auf quadratirtem Papier, später ohne Vorzeichnung, dieselben Figuren und Gestalten entstehen läßt. — Diese ausgestochenen Blumen, Vögel 2c. sind dann die Vorbereitungen zum plastischen Gestalten, welches die Nadel mit dem Griffel und Meißel vertauscht. Dem plastischen Gestalten und Zeichnen dient zugleich noch die Bildung von Figuren mittelst der sogenannten Verschränktstäbchen, die Bildung einzelner Formen und Figuren aus Stäbchen und Erbsen und die Kniff- oder Faltschule, wo aus quadratischen Papierstücken Kähne,

Kästchen, Schiffe 2c. gebildet werden. — Gesang verschönt und hebt viele dieser Spiele und leitet dadurch das Kind in die Welt der Töne hinein. — Zugleich und daneben wird es in die Natur und deren Leben eingeführt: schon der fortdauernde Aufenthalt im Freien macht es einheimisch im Naturleben; besonders aber greift es durch Pflege von Thieren, von Vögeln, Kaninchen 2c., die es übernehmen muß, sowie durch Gartenarbeiten, indem es auf seinem eigenen Beete säet und pflanzt, gräbt und begießt, und indem es bei diesen Arbeiten mit Namen, Gestalten, Lebensweise 2c. der Thiere und Pflanzen bekannt gemacht wird, — selbstthätig in das Leben der Natur ein. — Dabei werden die Uebungen des Körpers nicht vernachlässigt. Die verschiedenen Bewegungsspiele dienen den verschiedenen Entwicklungsstufen des Kindes. In den „Mutter- und Koselieder" sind solche Bewegungsspiele, welche die harmonische Entfaltung des Körpers in allen seinen Gliedern zum Zweck haben, in aufsteigender Reihe geordnet und zum Theil an Nachahmungen von Vorgängen in der Natur im äußeren Leben geknüpft, die dann in ihrer Ausführung mit entsprechenden kleinen Gesängen begleitet werden.

Indem dem Kinde bei dieser Mannigfaltigkeit der Spiele zum Theil die Wahl der Spielmittel selbst überlassen bleibt, wird seiner Freiheit gewillfahrt, indeß es zum andern Theil, wenn durch Anregung der Kindergärtnerin ein mehr dauerndes Interesse an einem bestimmten Spiel hervorgerufen wird, in seiner Willkür beschränkt und an Stetigkeit gewöhnt wird. Diese Willkür wird auch dadurch eingeengt und zugleich an Einfügung in ein größeres Ganze und in die Gedanken und Strebungen Anderer gewöhnt, daß das Kind, welches in früherer Zeit mehr nach eigenem Belieben, später mehr nach Vorschrift baut, zuweilen mit mehreren Kindern ein einziges Spiel spielt, eine Figur mit ihnen so legt, daß jeder Einzelne einen einzelnen Baustein 2c. einfügt.

Endlich aber fehlt diesem Kinderspiel auch die religiöse Weihe nicht. Freilich wird das Kind nicht durch Auswendiglernen unverstandener Bibel- und Gesangbuchverse in die Religion eingeführt. Wenn aber am Weihnachtsfest die Kinder des Kindergartens vor eine Darstellung des „Christuskindchens" mit der Mutter, als Transparent die Krippe in hell erleuchteter Laube, — geführt werden, damit sie mit dem Freudeneindruck den Eindruck vom Erlöser der Menschheit verbinden als Vorbild auch für das kindliche Leben, — so wird auf solche und ähnliche Weise freilich ein anderer, aber auch tieferer Grund der Religion gelegt, als die orthodoxen Erziehungsmechaniker nur zu ahnen vermögen.

Der Kindergarten will und soll nicht die Cultur des Gottgefühles im Kindesgeiste vernachlässigen. Er soll das religiöse Gefühl pflegen. Durch Einführung des Kindes in die von Gott durchhauchte Natur — zum Blüthenmeer des Frühlings, zur furchtbaren Pracht des Gewitters, zu dem Leben der Rose, zu dem Thierchen, das am Boden seines Daseins sich freut: da soll das Kind Gott fühlen und finden in jeder Blume und in jedem Sterne. Er soll vom Verhältniß, in dem das Kind zu seinen Aeltern, zu seinem Vater, steht, zum Vater über alles, was Kind heißt im Himmel und auf Erden, führen, und diesen dadurch lieben lehren, daß er anleitet, dessen Gebote zu halten d. h. die Wahrheit zu ehren, das Rechte zu thun, der Liebe zu leben, das Gute zu üben. Er soll das Kind anregen, daß es seine Gottgefühle vor Gott aussprechen lernt, um dadurch sich und sie zu stärken, d. h. daß es zu Gott betet, — indem vor ihm in heiligen Momenten des Lebens, in großen Aufzügen der Natur ꝛc. gebetet wird. Er soll endlich das Kind gewöhnen, daß es in all' sein Thun seine Seele legt und damit Göttliches in seiner Arbeit vollbringt, in all' seinen Thaten religiös ist. „Wer den Schöpfer — sagt Fröbel — frühe erkennen will, muß frühe seine eigene Schaffungskraft mit Bewußtsein für Darstellung des Guten üben; denn das Thun des Guten ist das Band zwischen Geschöpf und Schöpfer, und das bewußte Thun desselben das bewußte Band, die wahre, lebenvolle Einigung des Menschen mit Gott; des einzelnen Menschen wie der Menschheit, und somit aller Erziehung Ausgangspunkt und ewiges Ziel."

Und dennoch ist die von orthodox-theologischer Anschauung gegen die Kindergärten ausgehende Verketzerung ob irreligiöser und demokratischer Gesinnung die Ursache gewesen, daß die Kindergärten in Preußen, dem Lande der Wissenschaft und des Protestantismus, verboten wurden. Unterm 7. August 1851 erließ der Cultusminister v. Raumer an die königliche Regierung folgenden Befehl: „Wie aus der Broschüre: „Hochschulen für Mädchen und Kindergärten ꝛc." von Karl Fröbel erhellt, bilden die Kindergärten einen Theil des Fröbel'schen socialistischen Systems, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet ist. Schulen ꝛc., welche nach Fröbel'schen oder ähnlichen Grundsätzen errichtet werden sollen, können daher nicht geduldet werden." Friedrich Fröbel machte dagegen dem preußischen Cultusminister bemerkbar, daß dieser Verordnung eine Verwechslung der Personen und deren Bestrebungen zu Grunde liege, daß seine Grundsätze den von Karl Fröbel aufgestellten ganz entgegengesetzt seien, indem sein entschiedenes Bestreben sei, auf dem gegebenen entwickelnd erziehlichen Wege der Geist der Gesetzmäßigkeit, der Ordnung, der Anerkennung der ewigen Gottesgesetze

in dem neuen Geschlechte nicht blos vor allem zu wecken, sondern auch die Kraft und den Willen in demselben zu entwickeln, den Forderungen dieser thatsächlich nachzuleben, (wie dies ja leicht aus den von ihm angewandten Bildungsmitteln zu erkennen sei, und er bat deshalb, seine Schriften, wie sein thatsächliches Wirken und ganzes Leben in allen Beziehungen durch dazu geeignete Personen prüfen zu lassen, das aber ihn und seine Kindergärten unverdient treffende Verbot als einen natürlichen Akt der Gerechtigkeit aufzuheben. Der Cultusminister v. Raumer jedoch, geblendet von fanatischer, orthodoxer Verfolgungssucht, sah die Wahrheit nicht oder wollte sie nicht sehen; es lautete deshalb dessen am 22. September 1851 erfolgte Antwort an Fröbel: „Auf die Eingabe vom 27. v. M. erwidre ich Ew. Wohlgeboren, daß weder die in Ihrer Eingabe angeführten Gründe, noch die Einsicht der von Ihnen beigelegten Druckschriften Veranlassung bieten können, das von mir reiflich erwogene Verbot der nach Ihrem System eingerichteten und geleiteten Kindergärten wieder aufzuheben." So hatte die Gewaltthat, dieselbe Gewaltthat, die auch verhinderte, daß die preußischen Lehrer an der „allgemeinen deutschen Lehrerversammlung" Theil nehmen durften, über die Wahrheit, aber doch nur in Preußen, und auch da nur so lange, als das Wort Stahl's: „Die Wissenschaft muß umkehren!" zum Panier erhoben war, gesiegt. In den anderen deutschen Ländern hingegen trug der Same, den Fröbel auf seinen Reisen und durch seine Vorträge ausgestreut hatte, reichliche Frucht. Seit 1849 und 1850 erhielt er besonders durch seine Vorträge in Dresden und Hamburg begeisterte Anhänger. Zugleich wurde ihm vom Herzoge von Meiningen das Schloß Marienthal bei Bad Liebenstein eingeräumt, wo er bis zu seinem Tode Curse für Kindergärtnerinnen abhielt. Die Schülerinnen empfingen von ihm Unterricht in der Physiologie, um den kindlichen Körper und dessen Behandlung auf den verschiedenen Entwicklungsstufen kennen zu lernen; in der Physiologie zur Kenntniß der menschlichen und kindlichen Seele; in der Naturkunde, namentlich in der Botanik, für den Kindergarten; in der Culturgeschichte, mit Bezug auf die Erziehung des Menschengeschlechts, namentlich der Frauen; Anweisung in den Fertigkeiten und Handgeschicklichkeiten für die Spiele und Beschäftigungen des Kindergartens, wie Zeichnen, Flechten, Bauen, Verschränken, Papierfalten, Ausschneiden 2c. Und damit hatte Fröbel dann den Kindergärten als Erziehungsanstalten der ersten Jugend auch praktisch ihre nothwendige Ergänzung gegeben. Er fügte ihnen die Bildungsanstalt des weiblichen Geschlechtes zu. Kindheit und Weibesleben, Frauensinn und Kindheitspflege — das erkannte Fröbel, — gehören

zusammen untrennbar. Nur wo das Weib all' seine Kraft einsetzt für Entwicklung der zarten menschlichen Keime im Kindesleben: da hat und erhält die Erziehung eine gesunde, weil ihre einzig naturgemäße Basis. Darum bildete der Gründer des Kindergartens Kindergärtnerinnen. Darum wollte er den Kindergarten als praktische Bildungsstätte des weiblichen Geschlechtes betrachtet wissen: „Von der Kindergärtnerin — sagt er — kannst du, verständig liebende Mutter, erfahren, was für ein Kind du dein nennst, welche Vorzüge und Nachtheile des Temperaments ihm die Natur verliehen, welche Tugenden und Fehler ihm bereits anerzogen sind; — „der Kindergarten bildet, was so wichtig ist, wahre Kindermädchen; nicht minder erhalten hier früh schon unsere Töchter Anleitung zur Behandlung und Erziehung der Kinder, besonders in der ersten Lebensperiode, wie nirgends." Darum strebt er die erste Kindeserziehung zur allgemeinen Lebenskunst jedes weiblichen Wesens zu machen.

Und als er so, wie Wichard Lange sagt, der Apostel des weiblichen Geschlechts geworden war, starb er, der geniale, unermüdlich thätige, von Liebe getragene Mann, — am 21. Juni 1852.

Fröbel hatte eine lange und schmale, die Mittelgröße etwas übersteigende Gestalt. Seine Stirn war breit, sah aber merkwürdig niedrig und gedrückt aus, da der mächtige Haarwuchs sich über die Stirnnath hinaus nach dem Gesichte zu erstreckte. Ueber den Augen zeigte sich eine wulstig-hervortretende Erhöhung. Das große, dunkle und lebhafte Auge wurde theilweise von dem schräg sich herunter ziehenden Augenlide bedeckt; es richtete sich nach oben, wenn er redete, und nahm einen mystischen, bald durchdringenden, glänzenden und scharfen, bald wehmüthig weichen, ängstlichen Ausdruck an — dies besonders, wenn er in seiner überfluthenden Phantasie und seiner unermeßlichen Ideenfülle vergebens mit dem Worte rang. Dieses Ringen zeigte sich beim Reden und Schreiben und gab seinen Darstellungen etwas Eingeschachteltes Geschraubtes, Ermüdendes. Der scharfe, sichtende Verstand hielt seiner durchdringenden Vernunft selten das Gleichgewicht. Seine adlerförmig gebogene Nase lief scharf und spitz nach unten zu, wie das ganze Gesicht. Der fast lippenlose Mund war stets fest geschlossen, das Kinn scharf hervortretend. Das in der Mitte gescheitelte dunkle Haar, welches auch im Alter wenig ergraute, hing ihm lang, bis fast auf die Schultern herab. Sein Gang war rasch und energisch; in der Erregtheit machte er riesige Schritte. Im Gegensatze zu Pestalozzi hielt er sich stets sauber im Aeußeren, und alles war ordentlich und sorgfältig um ihn her. Liebe zur Menschheit und besonders zur Kindheit war ein hervorstechender Zug seines Charakters. Um einem entfernten Kinde freundlich ins

Auge schauen zu können, lief er oft plötzlich, wie besessen, querfeldein. Deshalb wußte er auch die Kindheit magnetisch anzuziehen und auf das kindliche, wie auf das weibliche Gemüth einen fesselnden bestimmenden, ja magischen Eindruck auszuüben. Gegen Männer verhielt er sich nicht selten rücksichtslos, und Widerspruch zu ertragen, wurde ihm schwer. Er erkannte mit seltenem Scharfblick das Wesen der Menschheit, verkannte aber nicht selten den Einzelmenschen und ließ sich von Schlauköpfen leicht täuschen. Trotz seiner, an das Fabelhafte grenzenden Arbeitskraft und Unermüdlichkeit und trotz der Entschiedenheit seines Willens und Wollens blieb er doch nach manchen Seiten ein Kind sein Lebelang. Er konnte sich freuen, wie ein Kind; er konnte spielen wie ein Kind und sah das wirkliche Leben oft an, wie ein Kind. „Schwärmers Ernst" war bei ihm vorhanden, „Weltmanns Blick" mangelte fast gänzlich. Bei seinem nach innen gerichteten Sinne, seiner Idealität und Begeisterung fand er sein „Entgegengesetzt-Gleiches" in Barop. Beide Männer verhielten sich, wie Idealität und Realität, Idee und Wirklichkeit, Gedanke und That und hatten doch dasselbe Streben. Middendorff bildete die Vermittlung. Er war das Herz des Kreises, die Zunge Fröbels und sein Johannes, der gute Genius Barops in dem Neigung vorhanden war, sich an den Stoff und die Aeußerlichkeit zu verlieren, das klare Auge Fröbel's, der aus lauter Vernunft und Leidenschaftlichkeit zuweilen die Besonnenheit einbüßte, sodann vor allem der sichtbar gewordene religiöse Mittelpunkt des Ganzen, zu dem die Jungen und Alten des Kreises pietätvoll und liebevoll hinaufschauten. Langethal behielt trotz seiner langjährigen Arbeit und schöpferischen Wirksamkeit an der Seite Fröbels seine Neigung zum geistlichen Stande, dem er sich dereinst gewidmet hatte. Seine Religiösität nahm endlich die Form officieller Theologie an, wodurch er sich allmählich innerlich loslöste vom Kreise. In Folge eines Augenleidens hat er sein Predigeramt niedergelegt und verlebt seine letzten Tage in Keilhau. Hier wirkt er, fast gänzlich erblindet, immer noch mit jugendlicher Rüstigkeit und Kraft und beweist am Spätabende seines Lebens, daß der Theologe nicht im Stande war, den Pädagogen in ihm zu vernichten, stets angehörend dem „Ritterthume ewiger Jugend."

Das Werk Fröbel's nahm nach seinem Tode einen nie geahnten Aufschwung, wie er sein Leben für die Erziehung und — weil vornehmlich für die Erziehung des ersten Kindesalters — für die Bildung des Weibes geopfert hatte, so war es auch wieder ein Weib, das als Lebensaufgabe die Verbreitung der Kindergärten erfaßte. **Bertha von Marenholtz-Bülow** — genial, unausgesetzt für Menschenwohl thätig,

tief in das Wesen der Fröbel'schen Erziehungsideen eingedrungen — hat durch kühne und vor keiner Schwierigkeit zurückschreckenden Arbeit in dem ersten Jahrzehnt nach Fröbel's Tode die Keime zum Wachsthum der Kindergärten in allen Culturländern Europa's, ja selbst über Europa hinaus, nach Amerika gepflanzt. Nachdem sie Berlin den Rücken gekehrt, hat sie sich nunmehr in Dresden niedergelassen, von hier aus einen allgemeinen Erziehungsverein gegründet und mit Hülfe mehrerer gleichgesinnter Pädagogen die ehemals von Karl Schmidt redigirte „Erziehung der Gegenwart“ zur Beförderung der Fröbel'schen Sache wieder ins Leben gerufen. Ihre theoretische Auffassung der Sache hat sie am ausführlichsten niedergelegt in ihrem Werke: Die Erziehung zur Arbeit &c. Neben Fröbel und Middendorff ist es besonders ihrer Thätigkeit zu verdanken, daß die Kindergärten in Nord- wie in Süddeutschland blühen: es existiren Kindergärten zu Hamburg, Altona, Gotha, Sondershausen, Weimar, Frankenhausen, Erfurt, Meiningen, Eisenach, Ohrdruff, Apolda, Altenburg, Dresden, Görlitz, Leipzig, Berlin, Stuttgart &c. — Anstalten zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Kinderpflegerinnen finden sich in verschiedenen Städten Deutschlands. In Hamburg war bis vor Kurzem die zweite Frau und jetzige Wittwe Friedrich Fröbel's in dieser Sache thätig. Unter den unmittelbaren Schülerinnen Fröbel's entfaltete eine unermüdliche Wirksamkeit Henriette Schrader, geb. Breymann. In Gotha arbeitete Köhler in dieser Richtung und machte sich außerdem durch die Anwendung Fröbel'scher Principien auf die Elementarschulbildung verdient. Eine vorzügliche Regsamkeit herrscht in dem Heimathlande Karl Schmidt's, in Anhalt. Hier wirkt seine Verwandte, Angelika Hartmann, im Geiste und Sinne des Abgeschiedenen mit hervorragender Energie und Begeisterung. Sie wird von der dortigen Frauenwelt, ja sogar von den Behörden auf das Bereitwilligste unterstützt, und es hat die Idee der „entwickelnd-erziehenden Menschenbildung“ in Köthen wie in Dessau bereits ansehnliche Lebensgestaltungen zu Tage gefördert. — In der Schweiz ist, nachdem die ersten Anregungen von Fröbel selbst wieder verloren gegangen waren, durch Vorträge der Baronin v. Marenholtz seit 1859 neue Thätigkeit für Gründung von Kindergärten und Erziehung nach Fröbel'schen Principien entstanden. In Belgien sind von ihr seit 1857 Wege zur Gründung von Kindergärten gebahnt. In Holland hat sie seit 1858 mit der Fröbel'schen Methode bekannt gemacht und Interesse dafür erregt. In Frankreich hat sie Marbeau, den Erfinder der Krippen, und Frau Mallet für die Idee der Kindergärten gewonnen und Grundsteine zum Aufbauen der Kindergärten gelegt. Ihrem Einflusse

ist auch die Zurücknahme des preußischen Verbots der Kindergärten und die Hineinpflanzung der Fröbel'schen Bestrebungen in die preußische Residenz zu verdanken. Sie steht noch jetzt an der Spitze der Bewegungen für Fröbel und seine Sache und sucht auch den letzten Vorsatz ihres Freundes, eine Musteranstalt für Kinderpflege und weibliche Bildung zu gründen, auszuführen. In Spanien (Bilbao), England (London, Manchester, Dublin), Nordamerika und Rußland (besonders Finnland) schenkt man den Kindergärten lebhaftes Interesse, das sich zugleich durch die That bewährt. Das „Manuel pratique des Jardins d'enfants de Frédérik Froebel, à l'usage des institutrices et de mères de famille; composé sur les documents allemands par J. F. Jacobs; avec une introduction de Madame la Baronne de Marenholtz (Bruxelles 1859)" giebt als vollständiges Handbuch einen allseitigen Einblick in das Wesen der Kindergärten; — und die sämmtlichen Schriften Friedrich Fröbel's, welche von Wichard Lange gesammelt und bei Enslin in Berlin herausgegeben sind, bieten Gelegenheit, den Schöpfer der Kindergärten nach allen Seiten hin zu studiren. Auf den Fröbel'schen Principien muß die Erziehung vorwärts gehen. Das erkannte auch Michelet, als er in seinem Werke „La femme" sagte: „Durch einen hellen geistigen Blick und durch seine Einfachheit hat Fröbel das gefunden, was die Weisen vergeblich gesucht hatten: das Geheimniß der Erziehung. Die Lehre Fröbel's ist die Erziehung der Zeit und zwar die wahre. Die Erziehung nach der Idee Fröbel's ist weder eine äußerliche noch eine vorgeschriebene, noch eine willkürliche; sie ist aus dem Kinde selbst gezogen, das Kind fängt die Geschichte, die schöpferische Thätigkeit des menschlichen Geschlechts von vorn an." In den Fröbel'schen Kindergärten liegen die auf einem bestimmten Gebiete ausgeführten Erziehungsideen der Gegenwart und der Zukunft vor. An und mit ihnen ist zum ersten Male das Erziehungsmaterial auf organische Weise geordnet, so daß die Zukunft nur noch den Fröbel'schen Beschäftigungsmitteln, die vorzugsweise auf Mathematik, Mechanik und Zeichnen Bezug nehmen, die experimentelle Thätigkeit in Physik, Chemie und Physiologie — natürlich angemessen dem jedesmaligen Entwicklungsstandpunkte des Zöglings — hinzuzufügen braucht, und daß nur noch (— das aber ist die Hauptaufgabe der nächsten Zukunft —) die Volksschule der Wirklichkeit sich mit den Kindergärten in organische Verbindung zu setzen hat. Von da ab wird eine neue Epoche in der Entwicklung der Volksschule datiren, eine wahrhafte Nationalerziehung ihren Anfang nehmen. —

Unter den jetzigen Anhängern und Vertretern der Fröbel'schen Sache

sind noch als hervorragend zu nennen: in Hamburg Johanna Goldschmidt, der Vorstand der vereinigten Bürgerkindergärten, in welchen und für welche Männer wie Theodor Hoffmann, H. C. W. Tiedemann, Diesel und Robert Meisner thätig sind; ehemals Thekla Naveau in Nordhausen; Hermann Pösche, Dr. Pappenheim, Ida Morgenstern in Berlin; die weimarischen Lehrer Schmidt und Seidel, welche im Verein mit A. Köhler die Zeitschrift: „Kindergarten und Elementarklasse“ herausgegeben und sich außerdem durch mancherlei Schriften um den Fortgang der Fröbel'schen Sache verdient gemacht haben.

Die genaueste, ausführlichste und in den Daten zuverlässigste, wenn auch nicht völlig objectiv und wissenschaftlich gehaltene Biographie Friedrich Fröbel's ist 1874 geliefert worden von Alexander Bruno Hanschmann; die Arbeit gehört trotz mancher Mängel zu den bedeutendsten Erzeugnissen der neuesten pädagogischen Literatur.

---

2. Die deutsche Volksschule in der Wirklichkeit.

14.

Die äußeren und inneren Verhältnisse der Volksschule.

Ein regeres Leben als es im 10. Jahrhundert, vornehmlich innerhalb der Volkserziehung, auftritt, hat sich im Laufe der Jahrhunderte auf dem Boden der Schul-Entwicklung nie entfaltet.

In Preußen wurde bereits 1810 ein Schüler Pestalozzi's, Zeller, nach Königsberg berufen, wurden 1810—1812 Zöglinge nach der Schweiz zu Pestalozzi geschickt, um von dort den neuen Geist und die neue Methode nach der Heimath zu verpflanzen: der Anfang zu der Uebernahme des Principats in der Volksschul-Entwicklung, das seitdem Preußen wie Sachsen für Deutschland in der Hand hat. Das war das Verdienst des Freiherrn v. Stein, der 1810 gesprochen hatte: Giebt es Gründe zu einem Glauben an eine bessere Zukunft, an ein nahes Ende des Zustandes der Sklaverei, worin wir leben, so ist es

um so mehr Pflicht, die Gemüther zu stählen und zu stärken, indem man kräftige und edle Grundsätze aufrecht erhält, die des Sclavensinnes bekämpft und auf diese Art dem Geiste des Zeitalters, d. h. der Genußliebe, der Trägheit, der Unheiligkeit oder Gleichgültigkeit gegen Meinungen und Grundsätze entgegenwirkt, der sich besonders in den oberen Klassen so verderblich äußert. Es ist aber nicht hinreichend, die Meinungen des jetzigen Geschlechtes zu lenken, wichtiger ist es, die Kräfte des folgenden Geschlechts zu entwickeln. Dieses würde vorzüglich kräftig geschehen durch die Anwendung der Pestalozzi'schen Methode, die die Selbstthätigkeit des Geistes erhöht, den religiösen Sinn und alle edleren Gefühle der Menschen erregt, das Leben in der Idee befördert und den Hang zum Leben in Genuß mindert und ihm entgegenwirkt. Die Erziehung muß dahin wirken, daß der Mensch nicht allein mechanische Fertigkeiten und einen Umfang von Wissen erlange, sondern daß der staatsbürgerliche und kriegerische Geist in der Nation erweckt und die Kenntniß kriegerischer Fertigkeiten durch Unterricht in gymnastischen Uebungen allgemein verbreitet werde. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Princip angeregt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit sichtbarer Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen." — Von da ab ward Pestalozzi's Geist in die preußische Volksschule gehaucht. Die bedeutendsten Schulräthe in Preußen, Dr. Christian Weiß und v. Türk, und die hervorragendsten Seminardirektoren, wie Harnisch und Diesterweg, schmückten sich mit Pestalozzi's Namen und wurden von Pestalozzi's Geiste getragen.

Die anderen deutschen Staaten eiferten Preußen nach. 1817 ordnete Nassau sein Volksschulwesen auf neuen Grundlagen. In Weimar erschienen 1821 und 1822 neue Regulative für die Volksschulen. In Bayern wurden Schulpläne entworfen. In Baden wurden 1823 ein Seminar in Karlsruhe errichtet, und 1834 erhielt das gesammte Unterrichtswesen des Großherzogthums eine neue Organisation. In neuester Zeit ist dort ein Unterrichtsgesetz ausgearbeitet worden, welches die Schule zur Staatsanstalt erhebt und die vollständige Trennung derselben von der Kirche durchführt. Es wird von diesem Schulgesetz weiter unten die Rede sein. Ueberall traten neue Schulen und Schulklassen, wie Schullokale auf. Die engen, düstern Schulstuben verschwanden.

Von 1816 bis 1832 wurden in der preußischen Provinz Sachsen 79 Stadt- und 42 Landschulen oder Schulklassen, 346 Stadt- und 54 Landschullehrerstellen neu begründet, 98 Küstereien vom Lehramte abgetrennt, 167 Wandelschulen fixirt, 98 neue Schulhäuser in Städten und 604 auf dem Lande neu erbaut, 162 in Städten und 644 auf dem Lande erweitert oder sonst verbessert und das Einkommen von 406 Stadt- und 948 Landschullehrern mit einem jährlichen Aufwande von mehr als 80000 Thalern erhöht. Auf diesem Wege der Verbesserung und Erweiterung der Volksschule sind die einzelnen deutschen Staaten bis zur Gegenwart vor- und fortgeschritten. Selbst in Oesterreich ist das Volksschulwesen seit 1848 in Entfaltung begriffen. Bis 1848 war daselbst die 1805 publicirte sogenannte politische Schulverfassung allgemeine Norm gewesen, ohne daß man überall den guten Willen gehabt hätte, dieselben durchzuführen. Von 1848 ab wird eine durchgreifende Verbesserung und Erweiterung des Unterrichts erstrebt, werden energische Maßregeln zur besseren Bildung der Lehrer und zur Sicherung der Fortbildung der angestellten ergriffen, sucht man die ökonomische Lage der Lehrer zu verbessern, werden neue Schulen und Schulklassen errichtet. Ein wirkliches, auf staatlichen Schulzwang basirtes Volksschulwesen in Oesterreich wurde aber erst nach 1866 hergestellt. Das neue Volksschulgesetz datirt vom 14. Mai 1869. In Hinsicht der Einreihung der Kindergärten in den allgemeinen Schulorganismus ist das Kaiserreich allen anderen Staaten mit guten Beispielen vorangegangen. Da wir es hier mit einem bahnbrechenden gesetzgeberischen Akte zu thun haben, so theilen wir ihn an dieser Stelle mit.

Die Kindergärten.

a. Zweck und Einrichtung.

§ 1. Der Kindergarten hat die Aufgabe, die häusliche Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter zu unterstützen und zu ergänzen, somit die Kinder durch geregelte Uebung des Leibes und der Sinne, sowie durch naturgemäße Bildung des Geistes für den Volksschulunterricht vorzubereiten.

§ 2. Die Mittel der Kindergartenerziehung sind: Beschäftigungen, welche den schaffenden und gestaltenden Thätigkeitstrieb bilden, Bewegungsspiele mit und ohne Gesang, Anschauen und Besprechen von Bildern und Gegenständen, Erzählungen und Gedichtchen, endlich leichte Gartenarbeiten.

Aller Unterricht im Sinne der Schule ist streng ausgeschlossen.

§ 3. Die Aufnahme in den Kindergarten darf nicht vor dem An-

tritt des vierten Lebensjahres und die Entlassung aus demselben muß im Sinne des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 (§§ 21 und 23) mit Vollendung des sechsten Lebensjahres der Zöglinge erfolgen. Aufnahme und Austritt der Kinder kann nach Wunsch der Eltern oder deren Stellvertreter jederzeit stattfinden.

Kinder, welche mit Gebrechen behaftet sind, die eine Gefahr für die übrigen Zöglinge fürchten lassen, dürfen in den Kindergarten nicht aufgenommen werden.

§ 4. Kindergärten können von Ländern, Schulbezirken, Ortsgemeinden, Vereinen, sowie von jeder unbescholtenen selbständigen Privatperson unter den in den §§ 5—16 dieser Verordnung enthaltenen Bedingungen gegründet werden.

Zur Eröffnung solcher Anstalten wird die Genehmigung der Landesschulbehörde erfordert.

Die von den Ländern, Schulbezirken und Ortsgemeinden errichteten Kindergärten werden „öffentliche“, die von den Vereinen und Privatpersonen gegründeten und erhaltenen „Privat-Kindergärten“ genannt.

§ 5. Der Kindergarten kann entweder selbständig oder in Verbindung mit einer Volksschule bestehen. Er beschäftigt die Kinder mit Ausnahme der Sonn- und Festtage täglich durch zwei bis drei Vormittags- und zwei Nachmittagsstunden; er kann aber auch zugleich so eingerichtet werden, daß er Kinder auch für die übrige Zeit des Tages in Aufsicht und Beköstigung nimmt.

§ 6. Die Anzahl der einer beaufsichtigenden Person zuzuweisenden Kinder darf höchstens 40 betragen.

§ 7. Die für einen Kindergarten bestimmten Räumlichkeiten müssen bequeme, sichere Zugänge und eine vollkommen gesunde Lage haben, hell und für die ungehemmte Bewegung der Zöglinge ausreichend seien. Stiegen sind nach Möglichkeit zu vermeiden.

Dem Kindergarten muß außer passenden Zimmern oder Sälen ein ausreichender freundlicher und geschützter Platz zu Spiel und Bewegung im Freien (d. i. ein Garten oder ein Hofraum mit Spielplätzen) zu Gebote stehen. Ausnahmen sind nur für größere Städte und bei Privatkindergärten zuläßig.

§ 8. Der Kindergarten muß die nöthigen Anschauungs- und Beschäftigungsmittel, die erforderlichen Bänke oder Sitze, mit Liniennetzen versehene Tische und angemessene Vorrichtungen für die leiblichen Bedürfnisse der Kinder besitzen.

§ 9. Jeder Kindergarten ist nach einem den localen Bedürfnissen entsprechenden Statute und Beschäftigungsplane zu führen.

§ 10. Der Gründer ist für die äußere Einrichtung, der Leiter (Leiterin) für die pädagogische Führung des Kindergartens verantwortlich.

§ 11. Die Leitung eines mit der Volksschule verbundenen Kindergartens steht dem Leiter dieser Volksschule zu.

Die Leiter (Leiterinnen) selbständig bestehender Kindergärten müssen sittlich unbescholten sein, das 24. Lebensjahr zurückgelegt haben, mindestens das Reifezeugniß für allgemeine Volksschulen besitzen und den Nachweis liefern, daß sie sich durch ein wenigstens dreimonatliches Hospitiren in einem gut eingerichteten Kindergarten mit dem Wesen der Kindergartenerziehung vertraut gemacht haben. Eine Dispens von der Vorbringung des Reifezeugnisses kann nur der Unterrichtsminister in Fällen ertheilen, wo die erforderliche pädagogische Befähigung in anderer Weise vollkommen nachgewiesen ist.

§ 12. Die praktische Erziehung im Kindergarten und der eigentliche Verkehr mit den Kindern kommt den Kindergärtnerinnen zu, welche die vorschriftsmäßige Befähigung für diesen Beruf (20—24) nachzuweisen haben.

Die Leiterin kann, falls sie diese Befähigung besitzt, auch das Amt einer Kindergärtnerin ausüben.

§ 13. Wärterin im Kindergarten darf jede rüstige und geistig normal organisirte, moralisch unbeanstandete Person sein.

§ 14. Die Bestellung des Leiters, (der Leiterin) der Kindergärtnerinnen und Wärterinnen steht unter Beobachtung der §§ 11—13 dem Gründer des Kindergartens gegen Anzeige an die Bezirksschulbehörde zu; demselben ist auch die Bestimmung überlassen, ob und in welchem Ausmaße für die Benützung des Kindergartens ein Honorar zu entrichten sei.

§ 15. Jeder Wechsel in der Leitung oder Führung des Kindergartens, sowie jede Aenderung des Lokales ist der Bezirksschulbehörde vor der Ausführung anzuzeigen.

§ 16. Der Besuch des Kindergartens seitens des Publikums ist gegen Anmeldung jederzeit gestattet.

§ 17. Die Kindergärten unterstehen der Aufsicht der Schulbehörden. Die didaktisch-pädagogische Aufsicht liegt dem k. k. Bezirks-Schul-Inspektor ob. Im Uebrigen sind die öffentlichen Kindergärten durch die Ortsschulbehörde, die Privat-Kindergärten durch die Bezirksschulbehörde zu überwachen.

Der Ortsschulbehörde steht es frei, zur unmittelbaren Ueberwachung der öffentlichen Kindergärten ein Frauencomité aus den Angehörigen

der Gemeindemitglieder beizuziehen. Dieses hat sodann die Aufgabe, die Anstalten von Zeit zu Zeit zu besuchen, und die zur Förderung derselben dienlichen Anträge an die Ortsschulbehörde zu stellen.

§ 18. Kindergärten, an welchen die in dieser Verordnung enthaltenen Vorschriften nicht beachtet oder den Zweck gefährdende Gebrechen offenbar werden, sind von der Landesschulbehörde zu schließen.

b. Heranbildung von Kindergärtnerinnen.

§ 19. Zur Heranbildung von Kindergärtnerinnen, soweit dieselbe nicht durch die öffentlichen Lehrerinnen=Bildungsanstalten als solche vermittelt wird, werden besondere Lehrkurse an einzelnen dieser Anstalten eingerichtet.

§ 20. Zeugnisse der Reife, in denen ein guter Prüfungserfolg bezüglich der theoretisch=praktischen Kenntniß des Kindergartens nachgewiesen ist, berechtigen auch zur Anstellung als Kindergärtnerin.

§ 21. Hinsichtlich der Einrichtung der besonderen Lehrkurse für Kindergärtnerinnen (19) gelten folgende Bestimmungen:

I. Der Lehrkurs dauert ein Jahr. Die Zahl der aufzunehmenden Zöglinge darf 40 nicht überschreiten.

II. Zur Aufnahme ist erforderlich:

1. Das Alter von nicht weniger als 16 und nicht mehr als 30 Jahren;

2. physische Tüchtigkeit;

3. sittliche Unbescholtenheit;

4. jenes Maß von Wissen und Können, welches als Lehrziel für die allgemeinen Volksschulen durch die Schul= und Unterrichtsordnung festgestellt und durch eine Aufnahmsprüfung zu erproben ist;

5. musikalisches Gehör und eine gute Singstimme.

III. Die Unterrichtsgegenstände sind:

1. Pädagogik, bezogen auf Kleinkinder=Erziehung und die Kindergarten=Theorie.

2. Anleitung zu den Beschäftigungen und Spielen des Kindergartens.

3. Sprach= und Sachunterricht: Lektüre und Aufsatzübungen, Unterweisung im Besprechen von Naturobjecten und Bildern, Aneignung von Erzählungs=, Anschauungs= und Memorirstoffen und Anleitung zur praktischen Behandlung derselben.

4. Geometrische Formenlehre und Zeichnen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Kindergartens.

5. Gesang.

6. Turnen.

Ueberdies haben sich die Kandidatinnen dieses Kursus das ganze Jahr hindurch unter entsprechender Anleitung an der praktischen Thätigkeit im Kindergarten zu betheiligen.

Der Lehrplan wird vom Unterrichtsminister festgestellt.

IV. Nach Vollendung des Lehrkursus erhalten die Zöglinge auf Grund einer gut bestandenen (theoretisch-praktischen) Prüfung ein Befähiguns-Zeugniß als Kindergärtnerinnen.

§ 22. Das Befähigungs-Zeugniß einer Kindergärtnerin kann auch von jenen erworben werden, welche sich durch Privatstudium und durch ein mindestens dreimonatliches Hospitiren in einem gut eingerichteten Kindergarten für den Beruf einer Kindergärtnerin herangebildet haben und an einer k. k. Lehrerinnen-Bildungsanstalt sich einer theoretisch-praktischen Prüfung mit Erfolg unterziehen.

§ 23. Neben den besonderen Lehrkursen an den öffentlichen Lehrerinnen-Bildungsanstalten können Kurse zur Heranbildung von Kindergärtnerinnen auch mit gut eingerichteten öffentlichen und Privatkindergärten mit Genehmigung des Unterrichtsministers verbunden werden. Solche Lehrkurse können vom Minister das Recht zur Ausstellungsstaatsgiltiger Zeugnisse (Oeffentlichkeitsrecht) unter der weitern Bedingung erhalten, daß der Lehrplan nicht wesentlich von dem der Lehrkurse an den öffentlichen Lehrerinnen-Bildungsanstalten abweiche, daß bei der Bestellung der Lehrer die Beschäftigung der Landesschulbehörde eingeholt und daß die Schlußprüfung unter der Leitung eines Abgeordneten der letztern vorgenommen werde, ohne dessen Zustimmung ein Befähigungszeugniß nicht ertheilt werden darf.

§ 24. Befähigungszeugnisse für Kindergärtnerinnen, welche außerhalb der im Reichsrathe vertretenen Länder erworben (sind) werden bedürfen der ausdrücklichen Anerkennung des Unterrichtsministers.

c. Vorbildung der weiblichen Jugend durch den Kindergarten für Erziehung und Kinderpflege.

§ 25. Die Mädchen in den Oberklassen der Volks- und Bürgerschulen sind nach Thunlichkeit zur Theilnahme an den Spielen und Beschäftigungen des Kindergartens abtheilungsweise beizuziehen.

Ueberdies ist jeder Leiter und jede Leiterin berechtigt, Mädchen, welche der Schulpflicht bereits genügt haben, eine Anleitung zur natürlichen Kinderpflege zu geben und ihnen über den dadurch erzielten Erfolg Zeugnisse auszustellen.

Für die Bildung der Lehrer, die in der Neuzeit an allgemeiner Achtung mehr und mehr gewannen, ward in den neuerrichteten und

neuorganisirten, selbständigen und mit hinreichenden Lehrkräften versehenen Seminarien gesorgt. Eine Lehrerbildungsanstalt neuester Art, die bis jetzt noch nicht ihresgleichen findet, ein sogenanntes Pädagogium, hat der Gemeinderath der Stadt Wien errichtet. Er faßte den lobenswerthen und zeitgemäßen Gedanken, die Volksschulen Wiens durch eine erhöhte Volksschullehrerbildung zu heben. Um dem Einflusse der in Oesterreich noch bis auf die Gegenwart mächtigen Clerisei zu entgehen, wollte man keine Seminare im gewöhnlichen Sinne dieses Wortes sondern eine Fortbildungsanstalt für diejenigen Lehrer errichten, welche vom Staate bereits das Fähigkeitszeugniß erhalten, also auch in religiösen Dingen sich bereits ausgewiesen haben. Und um den rein inconfessionellen Charakter der Anstalt bewahren zu können, wollte der Gemeinderath die Einrichtung und Leitung dieser Anstalt als eine rein interne Sache behandelt wissen, in die der österreichische Staat im Grunde nichts drein zu reden habe, wenn es auch natürlich dem Rath nicht einfallen konnte, diesem Staate das Oberaufsichtsrecht streitig machen zu wollen. So zeitgemäß und vortrefflich der schöpferische Gedanke der Wiener Behörde auch war und so wenig ihr auch das Recht, in dieser hochwichtigen Sache selbständig vorzugehen, streitig gemacht werden konnte, so entschieden stellte sich doch die von der Geistlichkeit influirte Staatsbehörde dem Unternehmen entgegen. Der Gemeinderath wich indessen keineswegs „muthig zurück", sondern verfolgte mit aller Energie seinen Plan. Nach mehrjährigem Kampfe gab die Regierung nach, vermuthlich in Folge allerhöchsten Eingriffes. Solches geschah am 1. November 1867. Um die tüchtigsten Lehrerkräfte zu gewinnen, wurden sachkundige Männer nach Deutschland geschickt. Die Direktorialwahl fiel auf Friedrich Dittes, der damals Direktor des Seminars zu Gotha war. Am 12. Oktober 1868 wurde die Anstalt, ein wirkliches Unicum auf dem Gebiete der pädagogischen Praxis, eröffnet. Sie gewährt den Lehrern eine theoretische und praktische Fortbildung. Gelehrt werden deutsche Sprache und Literatur, Mathematik, Naturwissenschaften, Welt- und Himmelskunde, Anthropologie, Geschichte der Pädagogik, Methodik, Zeichnen und Formenarbeiten, endlich, sofern es die Zeit gestattet, lateinische und französische Sprache, Gesang und Turnen. — Der Unterricht sucht den Grundsätzen der deutschen Pädagogik nach allen Seiten hin Geltung zu verschaffen. Als „Zöglinge" der Anstalt wurden jene angesehen, welche an der theoretischen und praktischen Ausbildung theilnahmen. Die übrigen Theilnehmer der theoretischen Ausbildung heißen „Curshörer." Der Cursus für die „Zöglinge" dauert drei Jahre. Die Anstalt besitzt ein stattliches und vortreffliches Gebäude und wird von ungefähr

160 Zöglingen und Hörern besucht. Als diejenigen Umstände, welche der Frequenz der Anstalt entgegenwirken, bezeichnet ihr Direktor folgende: „Erstens haben jederzeit Todesfälle und schwere Krankheiten dem Pädagogium eine Anzahl von Zöglingen und Hörern entrissen. Zweitens fordert der regelmäßige Besuch des Pädagogiums von den Lehrern, welche ein öffentliches Schulamt zu bekleiden haben, überdies auch meist auf Ueberererwerb durch Ertheilung von Privatstunden angewiesen sind, große physische und geistige Anstrengungen und bedeutende pecuniäre Opfer; daher haben sich immer einige, welche mit eifrigem Streben in die Anstalt eingetreten waren, nach einiger Zeit schweren Kampfes genöthigt gesehen, von dem weiteren Besuche derselben abzusehen. Drittens kommt in Betracht, daß früher ein nicht unbedeutender Theil der Wiener Lehrer im clerikalen Lager war, ein kleinerer noch heute ist, und daher dem Pädagogium abgeneigt war und noch ist. Viertens muß bemerkt werden, daß innerhalb des Pädagogiums selbst Mißverhältnisse bestanden, welche nothwendig das Ansehen und daher die Frequenz der Anstalt schädigen mußten. Endlich ist zu berücksichtigen, daß zum Besuche des Pädagogiums Niemand verpflichtet ist, daß die Frequenz dieser Anstalt nicht jenen Nutzen hat, auf welchen die der Volksschulen, der Lehrerseminare, der Realschulen, Gymnasien, Universitäten 2c. ruht. Irgend einen materiellen Vortheil oder ein Anrecht auf Dienstesstellen sichert das Pädagogium seinen Zöglingen und Hörern nicht zu. Der Besuch desselben ist ein durchaus freiwilliger. Prüfungszeugnisse kann sich der Lehrer nur von der staatlichen Prüfungskommission erwerben, nicht im Pädagogium, welches nur Bildungsanstalt ist. Die Art der Vorbereitung auf die Prüfungen ist Jedermann freigestellt. Und so hat in der That das Pädagogium im Wesentlichen nur den Charakter eines freien Fortbildungsvereins, freilich mit Mitteln, Kräften und Einrichtungen, wie sie durch bloße Selbsthülfe der Lehrer nicht beschafft werden können. Die beste Attractionskraft des Pädagogiums liegt in seinen Leistungen. Nur wenn die Besucher der Anstalt für die Opfer, welche sie sich auferlegen müssen, einen entsprechenden Gewinn an gediegener Berufsbildung erlangen, ist auf ihr treues Ausharren zu rechnen. Diese Lage der Dinge hat zwar die Folge, daß manche Besucher des Pädagogiums, sobald sie die erforderlichen Staatsprüfungen glücklich bestanden haben, ohne Weiteres von dannen gehen auch mitten im Cursus, weil sie entweder von der Noth bedrängt werden oder eines tiefer begründeten Strebens entbehren; sie hat aber auch die andere Folge, daß viele Lehrer, welche bereits alle Prüfungen mit Ehren bestanden haben, noch immer das Pädagogium besuchen und nur gerade

mit voller Hingabe an die Sache, aus reiner Liebe zu den Wissenschaften und zum pädagogischen Beruf." — Trotz aller Hindernisse ist der Bestand der eigenartigen Anstalt nicht allein gesichert, sondern auch ihre gegenwärtige Lage als eine höchst erfreuliche zu bezeichnen, und das vom Wiener Gemeinderath gegebene Beispiel erscheint der Nacheiferung würdig.

Von dem Volksschullehrerseminare der Gegenwart verlangt Karl Schmidt, weiland Schulrath und Seminardirektor in Gotha, in seiner Schrift: „Zur Reform der Lehrerseminare und der Volksschule, Cöthen 1863" Folgendes: Das Seminar hat sich als die Hochschule für die Bildung der Volksschullehrer zu erfassen. „Es wird hiermit diejenige Ansicht verworfen, welche die Volksschullehrerseminare zu Abrichtungsanstalten für praktische Brauchbarkeit herabziehen will und meint, daß der Lehrer nur das zu wissen braucht, was er in seiner Schule zu lehren hat, deshalb auch fordert, daß im Seminare nach denselben Lehrmitteln Unterricht gegeben werde, nach denen der Unterricht in der Volksschule vorschreitet." Zweck der Seminarbildung ist den „Zöglingen eine gründliche allgemein menschliche, deren Kern die religiös-sittliche, eine ächt nationale Bildung zu geben, sie theoretisch mit den Aufgaben des Unterrichts und der Erziehung, sowie mit der naturgesetzlichen Lösung derselben bekannt zu machen, und sie praktisch durch Anschauung und Uebung auf den Weg zu führen, den sie später in der Amtspraxis zu gehen haben." Eine besondere Präparandenanstalt zur Vorbildung für das Seminar existirt nicht. Jeder Aspirant muß mindestens denjenigen Grad wissenschaftlicher Vorbildung erworben haben, welcher in der Prima einer Realschule erlangt wird. Ein Internat in der bisherigen Bedeutung des Wortes darf nicht geduldet werden. Die Bildung der zukünftigen Lehrer, welche in der Charakterbildung gipfelt, muß negativ durch die Gewährung der nöthigen Freiheit und Uneingeschränktheit, positiv durch die Charakterfestigkeit der Seminarlehrer, durch den Umgang der Lehrer mit den Lernenden, durch das ganze Seminarleben und dem im Seminare herrschenden Ton gefördert werden. Die Seminarbildung zerfällt in eine pädagogische, schulwissenschaftliche und künstlerische. Die theoretisch-pädagogische Bildung hat als ihre Unterlage die Anthropologie, welche die Gesetze des Unterrichts und der Erziehung dictirt, fordert auch eine Einsicht in den Gang der historischen Entwicklung der Erziehung und des Unterrichts; die praktisch-pädagogische Bildung besteht in der Einführung in die Methodologie und der Uebung in der Anwendung ihrer Forderungen durch Beschäftigung der Seminaristen

in der Seminarschule. Die schulwissenschaftliche Bildung soll den Seminaristen befähigen, sich die Wissenschaften in solcher Breite und Tiefe anzueignen, daß er immer noch Herr in ihnen ist, auch wenn sie die Volksschule bei Erreichung des höchsten Zieles in möglichst größter Erweiterung fordern sollte. Der Volksschullehrer soll in seiner Bildung die meisten Gemeindemitglieder überragen zur Ermöglichung seiner geistigen Autorität und um allen Kindern, auch denen, welche einer höheren Ausbildung zustreben, Gelegenheit zur Vorbildung bieten zu können. Alle Wissenschaft, also auch die im Seminar gelehrte, gruppirt sich um Gott, Natur und Mensch. Der Religionsunterricht soll in eine Darstellung der Entwicklung des Christenthums und der christlichen Kirche ausmünden, der Sprachunterricht in die Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Dem Geschichtsunterrichte ist vorzügliche Sorgfalt zuzuwenden; die deutsche Geschichte tritt dabei in den Vordergrund. Eine fruchtbare Unterweisung in der Naturwissenschaft hat zu ihrer nothwendigen Voraussetzung eine tüchtige Pflege der Mathematik; Physik Chemie und Naturgeschichte sollen einführen in die geheime Werkstatt der Natur, und die Anwendung des Mikroskops einen Einblick in die Lebensprozesse der Naturgegenstände gewähren. Die Geographie hat eine allgemeine Uebersicht und Einsicht in den Zusammenhang des Weltlebens zu geben. Die künstlerische Bildung im Seminar soll durch Turn-, Schönschreib-, Zeichen- und Musikunterricht gefördert werden. Die Methode ist überall heuristische; die Lehrform wechselt je nach Bedürfniß, da die Frageform nicht die allein-seligmachende ist. — Das Seminar hat drei Klassen mit je einjährigem Cursus. — Dem allgemeinen Bestreben der Volksschullehrerwelt, die eigene Bildung zu erhöhen, welches diesem Stande stets zur Ehre gereicht hat und sich seit 1848 einen immer lauteren und dringenderen Ausdruck gegeben hat, ist die Regierung im Königreich Sachsen in dankenswerther Weise entgegengekommen. Die oberste Schulbehörde daselbst verordnete in neuester Zeit Folgendes: „Während die Anforderungen an die Leistungen der Volksschule von Jahr zu Jahr wachsen und in dessen Folge namentlich an die Direktoren und Oberlehrer an Bürgerschulen Ansprüche auf umfassendere Berufsbildung gemacht werden, als die Schullehrerseminare gewähren können und ihrer eigentlichen Bestimmung gemäß gewähren sollen, hat die Zahl an akademisch gebildeten Männern, die sich bisher wenn auch in der Regel in der Hoffnung auf spätere Anstellung in geistlichen Aemtern, zu derartigen Stellen meldeten, sich wesentlich gemindert. Und um dem hierdurch mehr und mehr fühlbar gewordenen Bedürfnisse möglichst abzuhelfen und zugleich demjenigem Theile des

Lehrerstandes, welcher, auf den Seminarien vorgebildet, seine Thätigkeit der Volksschule dauernd und ausschließlich zuwendet, die Möglichkeit zu gewähren, sich die für die obenbezeichneten Stellen erforderliche allgemeine und höhere Bildung anzueignen hat das unterzeichnete Ministerium beschlossen, versuchsweise zu gestatten, daß einzelne, besonders tüchtige Lehrer die Universität Leipzig besuchen, und verordnet daher in Uebereinstimmung mit den in Evangelicis beauftragten Staatsministern Folgendes: § 1. Lehrern, welche zu ihrer höheren Ausbildung für den Lehrerberuf die Universität Leipzig besuchen wollen, ohne sich dazu durch das vorschriftmäßige Gymnasial-Maturitätszeugniß legitimiren zu können, soll dies auf zwei hinter einander folgende Jahre gestattet sein. § 2. Dieselben müssen bereits die gesetzlich vorgeschriebenen Prüfungen bestanden und jedenfalls in der Wahlfähigkeitsprüfung die 1. Censur „Vorzüglich" (die 1. kommt oft Jahre lang nicht vor), oder mindestens den ersten Grad der 2. Censur „Gut mit Auszeichnung" erlangt haben, dazu bereits im öffentlichen Schuldienste thätig gewesen und darüber, sowie über ihr gesammtes Verhalten ein günstiges Zeugniß beizubringen im Stande sein. Das betr. Zeugniß ist von dem Lokalschulinspektor auszustellen, von dem Distriktsschulinspektor und der Kreisdirektion zu bestätigen. § 3. Mit Ablauf des zweijährigen Zeitraumes ihrer akademischen Studien haben sich solche Lehrer einer Prüfung zu unterwerfen, und sich deshalb rechtzeitig bei der in Leipzig bestehenden Prüfungskommission für das höhere Schulamt Sect. II. zu melden, bei welcher zu diesem Zwecke die erforderlichen Einrichtungen werden getroffen werden. § 4. Diese Prüfung wird in eine schriftliche und mündliche zerfallen und sich im Wesentlichen auf die im Regulativ, die für Kandidaten des höheren Schulamts zu haltenden Prüfungen betreffend, aufgeführten Gegenstände erstrecken. Nähere Bestimmungen bleiben zur Zeit vorbehalten. § 5. Lehrer, welche diese Prüfung bestanden haben, erlangen dadurch die Befähigung zur Anstellung an denjenigen Anstalten, welche in dem § 4 dieser Verordnung gedachten Regulative § 2 sub b. bezeichnet sind. § 6. Dagegen ist der Uebergang zu einem Fakultätsstudium für Lehrer, welche ohne vorher bestandene Gymnasial-Maturitätsprüfung die Universität besuchen, durchaus unzulässig." Es steht auch in Sachsen die Erhöhung des Seminarcursus von 4 auf 6 Jahre und die Vermehrung der Seminarlehrerstellen in Aussicht.

Im Einverständnisse mit Karl Schmidt verlangt Karl Richter (die Reform der Lehrerseminare, Leipzig 1874),

„daß die Vorbildung für den Eintritt in das Seminar eine

dem Ziele der Realschule gleichkommende Höhe erreicht, jedoch nicht auf einer besonderen, mit dem Seminare selbst verbundenen Vorbildungsanstalt gewährt wird;

daß das Seminar als Fachschule sich vorwiegend die pädagogische Bildung seiner Zöglinge zur Aufgabe setzt und auf dem Wege einer entwickelnden, anregenden, geistweckenden Methode eine tüchtige theoretische und praktische Bildung gewährt;

daß bei der Wahl der Seminarlehrer nicht der Maßstab kirchlicher Rechtgläubigkeit, sondern einer bewährten wissenschaftlichen und praktischen Durchbildung und der Festigkeit eines edlen Charakters angelegt wird;

daß das Seminarleben eine freie, die individuelle Entwicklung des Charakters fördernde, die Zöglinge mit dem frischen Odem des Lebens in Verbindung erhaltende und mit den Seminarlehrern zu einer innigen, von gegenseitiger Achtung und Liebe getragenen Gemeinschaft vereinigende Gestalt ohne Internat erhält;

daß es einer gediegenen Ausstattung sich erfreue und, an einem vom Verkehr des Lebens frisch berührten Orte gelegen, alle künftigen Volksschullehrer ohne Unterschied von Stadt und Land und Confession unter einem Dache gemeinsam bilde, und

daß er trotz Ordnung und Gesetze den nöthigen Raum für freie Bewegung besitzt und durch verschiedene Veranstaltungen sowohl mit dem Volksschulwesen als mit der Oeffentlichkeit in lebendigem Verkehre erhalten bleibt."

Die von Karl Schmidt und Karl Richter gestellten hohen Forderungen können natürlich nur dann überall zur Geltung gelangen, wenn die Besoldung der Art ist, daß die Söhne der gebildeten und vermögenden Stände durch die Aussicht auf allzugroße Entbehrung und Nahrungssorgen nicht abgeschreckt werden, sich dem hohen und segensreichen Berufe der Volksbildung zu widmen. Es ist in allen Staaten der civilisirten Menschheit für die Aufbesserung der größtentheils unverantwortlich schlechten Lehrergehalte schon manches geschehen; doch ist bis jetzt noch das Meiste zu thun übrig geblieben. Genügendes geschieht am Ende erst dann, wenn von Seiten der Familie die Erziehung in ihrer ganzen Wichtigkeit erkannt und die Opferwilligkeit derselben größer wird. Durch die Staatsschule mit ihrem übermäßig billigen Schulgeldsatze sind die Aeltern offenbar verwöhnt worden, so daß sich trotz des überall auffallend gestiegenen Wohlstandes und dem damit verbundenen Sinken des Geldwerthes in den Gemeinden nicht Neigung genug zeigt,

den billigen Anforderungen der Lehrerwelt an die materiellen Güter des Lebens gerecht zu werden.

Der schlechtbesoldete, hungernde Volksschullehrerstand in Preußen hat in W. N. Jütting einen wirksamen Führsorger und Vorkämpfer erhalten. In seiner Schrift „Geschichte des Rückschritts in der Dotation der preußischen Volksschule" wies Jütting nach, daß dieser Rückschritt seit dem Jahre 1820 ganz in dem Maße stattgefunden hat, in welcher seit jener Zeit die Preise aller Mittel zur Befriedigung unserer Lebensbedürfnisse gestiegen sind. Auf Veranlassung Jütting's wurde auch eine, die ungenügende Besoldung der preußischen Volksschullehrer klar legende Denkschrift dem Kaiser und Könige Wilhelm wie den beiden Häusern des Landtags eingereicht. Seitdem ist in Preußen und verschiedenen andern Ländern Deutschlands manches geschehen; indessen wird man überall so eben den wirklich nachgewiesenen Rückschritt überwunden und noch keinen eigentlichen Fortschritt eingeleitet haben. Nach neueren Angaben hat Preußen noch 1926 Lehrer mit einem Jahrgehalte zwischen 50 und 100 Thalern, und nicht weniger als 30519 Lehrer, deren Gehalt noch jetzt zwischen 50—300 Thaler steht. In den ersten siebenziger Jahren, den Jahren der rapiden Steigung der Preise aller Lebensverhältnisse, stiegen die Durchschnittsgehalte in Preußen in der Provinz Preußen von 160 auf 161 Thaler, in Posen von 144 auf 149 Thaler, in Pommern von 145 auf 149, in Schlesien von 158 auf 175 Thaler, in Sachsen von 235 auf 242 Thaler, in der Rheinprovinz von 192 auf 201 Thaler, in Westphalen von 191 auf 197 Thaler und in Hohenzollern von 166 auf 209 Thaler, während in der Provinz Brandenburg, mit Ausnahme der Stadt Berlin, der frühere Durchschnittssatz von 206 Thalern der gleiche geblieben ist. Auch von den Aufbesserungen der Gehälter in den obigen Staaten Deutschlands ist nicht viel Rühmens zu machen. Preußen hätte mit mehr als einer Million für die Gehaltsverbesserung der Volksschullehrer vorangehen sollen; denn die Finanzlage dieses Staats ist gegenwärtig eine ganz ausgezeichnete. Die wirklichen Einnahmen daselbst beliefen sich nach der vom Finanzminister gegebenen Uebersicht für 1874 auf 249,629,485 Thaler, die wirklichen Ausgaben auf 241,694,726 Thaler; veranschlagt war eine Einnahme von 232,784,017 Thaler und eine Ausgabe von gleicher Höhe. Die Einnahmen sind also gegen den Voranschlag höher gewesen um 16,871,468 Thaler, die Ausgaben gegen den Voranschlag höher um 9,936,709 Thaler bei der sogenannten extraordinären Verwaltung sind vereinnahmt worden 80,183,504 Thlr., verausgabt 81,330,804 Thlr., also ein Mehrbetrag von 1,147,300 Thaler;

also ergiebt sich in Summa eine Mehrausgabe von 10,084,009 Thaler. Diese Mehrausgabe abgezogen von der Mehreinnahme ergiebt einen disponiblen Ueberschuß von 6,787,459 Thaler. — Unter diesen glänzenden Umständen kosteten Preußens Schullehrer jährlich $16^1/_3$ Millionen Thaler. Davon werden durch Schulgeld $3^1/_4$ Millionen, durch die Gemeinde oder sonstige Leistungen $10^1/_3$ Millionen aufgebracht, und der Staat schießt aus seinen Mitteln 2,740,000 Thaler zu. Da er 25,000,000 Einwohner zählt, so kommt auf dem Kopf der Bevölkerung, $3_{,288}$ Silbergroschen. Preußens Staatshaushaltsetat belief sich im Jahre 1874 nach dem Anschlage auf 232,758,017 Thaler, und nur $2_{,74}$ Millionen kamen dabei auf die Schulbildung des Volks, also etwa $1_{,17}$ pCt. Die Stadt Leipzig zahlte 1874 $28_{,4}$ pCt. der Gesammtausgabe für Schulbildung. Die Gesammtausgabe der Stadt Leipzig betrug im Jahre 1873 1,071,400 Thaler, der Schulaufwand 306,040 Thaler, die Bevölkerung 106,918 Einwohner. Es kommt somit auf den Kopf der Bevölkerung $2_{,86}$ Thaler also über 26 mal mehr, als von Seiten Preußens bezahlt wird. Wir sehen, der Staat der Intelligenz muß sich noch sehr bessern und darf ja nicht stolz sein auf eine Million Zulage für Volksschullehrer.

Höchst ungerechter Weise wird dem Besucher einer höheren Schule weit mehr Zulage gewährt, als dem Volksschüler. So kommt jeder Gymnasiast in Schleswig-Holstein auf $66_{,74}$ Thaler, in Hannover auf $47_{,50}$ Thaler, in Hessen-Nassau auf $59_{,44}$ Thaler, in Brandenburg auf $65_{,67}$ Thaler, in Posen auf $40_{,66}$ Thaler 2c. Der Staat hat dazu aufzuwenden in Schleswig-Holstein $29_{,42}$ Thaler, in Hannover $13_{,65}$ Thaler, in Hessen-Nassau $17_{,60}$ Thaler, in Brandenburg $6_{,60}$ Thaler in Posen $20_{,91}$ Thaler. Und nun berechne man, was dagegen ein sogenannter Volksschüler dem Staate kostet! In der That, für die Volksschulen, eigentlich Armenschulen, hat man zu wenig Geld; die Volksschule erhält nur die Brosamen, welche übrig bleiben, wenn die Kinder der Vermögenden versorgt sind.

Die Errichtung höherer Schulen geht weit über das wirkliche Bedürfniß hinaus von statten, weil die kostbaren Berechtigungen, mit denen man sie ausgerüstet hat, die stärkste Triebfeder in der gewöhnlichen Menschennatur, dem Egoismus wach rufen und ihm überall eine wohnliche Stätte bereiten. Unter diesen Berechtigungen ist die für den Einjährigendienst die gewaltigste. Sie treibt die Kinder der weniger Bemittelten aus den Volksschulen heraus und in die höheren Schulen hinein die dann in großen Städten unten an der Wassersucht und oben an der Schwindsucht leiden, ihrer eigentlichen Sphäre entrückt werden und zu

Präparationsanstalten für den Einjährigendienst herabsinken. Wie groß das Uebel ist, mögen folgende Daten beweisen. Auf sämmtlichen 217 Gymnasien Preußens waren im Wintersemester 1872—73 62,513 Schüler, von den im Laufe und am Schlusse des Semesters 7253 die Anstalt verließen, aber noch nicht 1/6 derselben als Abiturienten. (1072) Auf den 78 Realschulen erster Ordnung waren 25,583 Schüler, von denen 3666 diese Anstalten verließen, darunter nur 271 Abiturienten, also noch nicht 1/13 der Abgegangenen. Abgesehen ferner von denen, welche schon die unteren Klassen verließen, gingen aus den Tertien der Gymnasien 2014 (also fast die doppelte Anzahl der Abiturienten) in's praktische Leben; aus denselben Klassen der Realschulen erster Ordnung 1626 (also das Sechsfache der Abiturientenzahl). Rechnen wir aber die aus den unteren Klassen Abgegangenen dazu, so sehen wir ungefähr 7500 Schüler jährlich von diesen Anstalten abgehn, deren größter Theil nur der Berechtigung halber gerade diese für die Communen kostspieligsten Anstalten besucht hat. Zugleich aber liefert diese Art Schüler selbstverständlich das größte Contingent unbegabter (für Wissenschaften, namentlich für alte Sprachen) und unfleißiger Schüler; sie schädigen die Anstalten, indem sie ein Hemmschuh des Unterrichts und ein böses Beispiel für andere sind. Die Herrschaft des militairischen Freiwilligenscheins charakterisirt unsere Zeit auf dem pädagogischen Gebiete; sie wirkt unheilvoll nach oben wie nach unten: nach oben wie eben dargelegt worden, nach unten, insofern man die sogenannte Volksschule ganz in dem Grade zu vernachlässigen pflegt, in welchem man sich der Vermehrung der höheren Schulen befleißigt. So lange die Herrschaft dieses leidigen Scheines dauert, kommen wir schwerlich auf einen grünen Zweig, und es wird daher zunächst die Aufgabe der maßgebenden Persönlichkeiten sein, diesen Alp von der Schule zu nehmen, der sie schon allzu lange und allzu schwer belästigt hat.

Unter den jetzt bestehenden traurigen Umständen mußte sich selbstverständlich Volksschullehrermangel einstellen. Er ist gegenwärtig noch immer groß und drohend. Im Jahre 1872 waren in Preußen nicht nur 595 selbständige, sondern auch 474 Hülfslehrerstellen unbesetzt, 1792 Stellen wurden von Leuten verwaltet, die noch garnicht anstellungsberechtigt waren, und außerdem würde man noch 790 Lehrer brauchen, wenn auf je 100 Kinder ein Lehrer kommen sollte, so daß damals dem preußischen Staate nur 3651 Lehrer fehlten. Auch in anderen Ländern ist der Lehrermangel chronisch geworden, und selbst in Sachsen, das seine Lehrer im Vergleiche zu andern deutschen Ländern durchschnittlich am besten bezahlt, waren 1874 152 Lehrerstellen ganz unbesetzt, und mit

den Schulämtern, die wegen Ueberfüllung mit Kindern einer Vermehrung der Lehrkräfte dringend bedürfen, fehlt es an 333 Lehrern. — Wir fürchten freilich, daß auf materiellem Wege dieser Noth kaum abgeholfen werden kann. Der sogenannte Volksschullehrer erhält eine wissenschaftliche Bildung, die ungefähr die Mitte hält zwischen der des alten Handwerksmeisters, der ehemals das Unterrichten nebenbei besorgte, und der seiner akademisch gebildeten Collegen. Er wird von diesem verachtet und im besten Falle bemitleidet; kein Avancement steht ihm offen von unten nach oben. Es ist also nicht allein seine gesellschaftliche Stellung, sondern auch die unter seinen Berufsgenossen wenig erfreulich. Woher soll unter diesen Umständen die Lust zum Volksschullehrerberufe kommen? Rühmenswerth ist, daß in Sachsen dem tüchtigen Volksschullehrer die Bahn nach oben nicht völlig verschlossen ist, und daß auch die den Falk'schen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 einschlägigen Reformgedanken schon einigen Raum gewähren.

Die Anforderungen, welche an gute Schulgebäude und deren Einrichtungen gestellt werden müssen, sieht Lang in Braunschweig (Erfordernisse eines zweckmäßigen Schulgebäudes und der dazu gehörigen Räume. Braunschweig 1862) in Folgendem: Der Bauplatz soll eine von anderen Häusern abgesonderte Lage haben, — ein etwas über seine Umgebung erhöhter Platz der freiesten und schönsten Aussicht in der Umgegend zugewandt, — trocken und gesund gelegen, nebenbei ein geräumiger, mit Bäumen zu bepflanzender fester Anger oder mit Kies überfahrener Platz zur Erholung, zum Spielen und zum Turnen, sowie ein Obst- und Gemüsegarten mit breiten Wegen als lebendiges Herbarium 2c.; — in der Nähe gutes Trinkwasser. Die Unterrichtszimmer gegen Norden, um ihnen ein gleichmäßiges, ruhiges Licht zu sichern; auch wohl die Südseite, aber nicht die Ost- und Westseite wegen der Morgens und Nachmittags sehr schräg einfallenden Sonnenstrahlen; — mit einer großen Stundenglocke versehenen Uhr; — aus einem die Nässe wenig anziehenden Gestein erbaut. Die Höhe eines Schulzimmers betrage nie unter 14 Fuß; seine Gestalt sei thunlichst ein Rechteck im Verhältniß von 3 zu 4. Der Flächeninhalt des Zimmers sei so bedeutend, daß nach Bestimmung der Maximalzahl der betreffenden Klasse für jedes der gleichzeitig darin zu unterrichtenden Kinder, jedoch mit Einbegreifung des durch Gänge, Pult, Bänke, Schrank 2c. eingenommenen Raumes, ein Flächenraum von 12 Quadratfuß komme. Die Fenster 7—8 Fuß hoch; so tief herab, daß sich die Fensterbänke etwa 4 bis 6 Zoll über die zum Schreiben dienende Fläche der Schultische erheben; die Fenster so nahe zusammen, daß die Wandbreite

zwischen je zwei Fenstern nicht über 2 Fuß betrage; durch angemessene Höhe über dem Fußboden wird einerseits auch bei trüben, dunkeln Tagen ein störender Halbschatten, andererseits aber verhütet werden, daß das Licht den Kindern von unten her in die Augen dringe, was bei zu niedrig angebrachten Fenstern geschehen würde. Durch schmale Wände zwischen den Fenstern und nach innen sich erweiternde Fensteröffnungen wird der zwischen den Fenstern erzeugte Halbschatten verkürzt, und somit das ganze Zimmer mit reinem, gleichmäßigem Licht erfüllt. Die Wände sind bis zu einer Höhe von 5 Fuß d. i. bis zur Kopfhöhe eines größeren Knaben und der größten Länge eines Besenstiels mit Lambris zu bekleiden, die einen Anstrich in Eichenmanier nebst Lacküberzug erhalten: durch dieselben wird nicht nur der leise Luftzug durch die Wände verhindert und dem unteren Theile des Zimmers eine wohlthuende Wärme verliehen, sondern es wird auch damit den Wänden ein kräftiger Schutz gegen Beschädigung gegeben. — Die Tischplatte muß 13 bis 17 Zoll breit sein und an beiden Enden, wie auch in der Mitte, von ausgeschweiften senkrechten Brettern, die in starken Fußleisten ruhen, getragen werden: — eine, dem Schüler um $1\frac{1}{2}-2\frac{1}{2}$ Zoll sich zuneigende ebene Fläche, deren Vorderwand abgerundet ist. In den oberen, mit dem übrigen Theil der Platte also in derselben Ebene liegenden Rand des Tisches wird zur Aufnahme des cylinderförmigen oder konischen mit zollweiter Oeffnung und wenig überstehendem Rande versehenen gläsernen Tintefaßes ein cylinderförmiges Futter aus festem Steingut mit viertelzölligem Rande so tief eingelassen, daß das Tintegefäß nicht über die Tischfläche hervorrage. Nur 4—5 Zoll unterhalb des vorderen Randes der Tischplatte, jedoch um 3—4 Zoll zurücktretend, werde zur Aufnahme der Bücher und Schulmappen ein horizontales Brett angebracht, dessen vorderer Rand abzurunden, dessen hinterer mit einer zollhoch überragenden Randleiste zu versehen ist. Der Sitz muß eine der Oberschenkellänge entsprechende Breite, d. i. eine Breite von 8—10 Zoll besitzen, soll eine Rundung des Gefäßes und der etwas gespreizten Schenkel entsprechende mäßige Vertiefung und eine zweckdienliche, d. h. das Kreuzbein und die Schulterblätter stützende Rückenlehne haben, welche zur richtigen Anbringung der Stützpunkte den verschiedenen Altersklassen geradezu anzupassen ist. Die Höhe des Tisches ist erfahrungsmäßig die geeignetste, wenn der dem Schüler zugekehrte tiefere Rand demselben bis in die Magengegend oder bis an den bei gerader Körperhaltung in die Seite gelegten Ellenbogen reicht und der Sitz wird selbst auf die Dauer bequem sein, wenn das darauf sitzende Kind bei horizontaler Lage der Oberschenkel die ganze Fußsohle

bis zur Ferse auf dem Fußboden ruhen lassen kann, wenn also die Fußsohle mit dem Unterschenkel einen rechten Winkel bildet, wie der Unterschenkel mit dem auf der Bank ruhenden Oberschenkel. Wählt man aus jeder Altersklasse Kinder von guter Mittelgröße, um von ihnen die Normalverhältnisse zu entlehnen, so wird man für die Sitze eine Höhe von 10—17 Zoll, für die Tische eine vordere Höhe von 17 bis 28 Zoll als Normalhöhe annehmen dürfen. — Die Aufstellung der Subsellien geschieht rechtwinklig zur Fensterwand, so daß die darauf sitzenden Kinder das Licht von der linken Seite erhalten. Die Subsellien sind so hinter- und nebeneinander zu ordnen, daß nicht nur ringsum an den Wänden, sondern auch zwischen je zwei Reihen derselben, parallel mit der Fensterwand, ein Gang frei bleibe. — A. Meier in Lübeck und Wichard Lange sprachen sich für horizontale Tischplatten aus, weil einmal in den Schulen verhältnißmäßig wenig geschrieben werde, weniger als im Hause und hier an flachen Tischen, weil ferner die ganze Einrichtung dadurch einen angenehmeren Eindruck mache und weil es bei großen Klassen für den Lehrer darauf ankomme, leicht und schnell zu übersehen, was auf dem Tische vorhanden ist, und wie der Schüler seine Hände legt oder gebraucht. Die horizontalen Platten entsprechen nach ihnen mehr dem erziehlichen Charakter einer Schule. Wichard Lange empfiehlt die größtmöglichste Sauberkeit der Schulräume und der Subsellien, weil dadurch das ästhetische Gefühl Nahrung erhalte, und weil der saubere, der polirte Schultisch vom Schüler mehr respectirt werde, dies vorzüglich dann, wenn derselbe die Aufgabe hat, für die Sauberkeit seines Platzes, seines Tintefasses 2c. aufzukommen. Schnitte in Tische und Bänke sind nach ihm ein sicheres Kennzeichen einer mangelhaften Disciplin. —

Die Literatur über die Einrichtung der Schulhäuser, Schultische 2c. ist in jüngster Zeit stark angeschwollen, die Gesundheitspflege in Schulen Lieblingsthema der pädagogischen und ärztlichen Erörterung geworden. 1868 erschienen über die Einrichtung zweckmäßiger Schultische zwei Schriften: eine von A. Hermann in Braunschweig, die andere von J. Frey in Zürich. 1869 schrieb der Arzt in Chemnitz Dr. Max Flieger „Ueber die Anforderungen der öffentlichen Gesundheitspflege an die Schulbänke"; 1870 W. Zwey in Weimar: „Das Schulhaus und dessen innere Einrichtung"; 1873 Johann Schober zu Olmütz über die Olmützer Schulbank. In Deutschland haben die Vorschläge von Frey und Flieger am meisten Beachtung und Eingang gefunden: die Züricher und Chemnitzer Schulbank ist in der Probe vielerwärts stichhaltig befunden worden. 1874 forderte Erasmus Schwab in

Wien im Sinne und Geiste Friedrich Fröbel's den Schulgarten, und begleitete sein Votum mit drei ausgeführten Plänen. Diese weitgehende Forderung ist eben so zeitgemäß, als sie allen denen, die nicht Mittel finden können oder wollen für die Volksbildung, unausführbar erscheinen wird. Nicht allein für das kleine Kind, nein für die Schuljugend überhaupt will Schwab die Natur als Miterzieherin aufrufen, und er erblickt mit Recht in der praktischen Naturpflege einen Haupthebel erneuerter, den ganzen Menschen erfassender Volksbildung. Möge seine „Zukunftsmusik" einstweilen nicht überhört werden! —

Methodische Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände ist seit Pestalozzi die an jeden Volkslehrer gestellte Aufgabe, und Verbesserung der Unterrichtsmethode das Streben der Volksschule bis in die Gegenwart herein.

Was den ersten Lese- und Schreibunterricht betrifft, so ist überall die alte Art, an Buchstabennamen das Lesen zu erlernen, also das sogenannte Buchstabiren, da zum Tempel hinausgejagt, wo man das Princip der Naturgemäßheit des Unterrichts adoptirt hat. Die alte Buchstabirmethode trägt den Charakter des Mechanischen, Kunstgrifflichen, Dogmatischen, verträgt sich also nicht mit dem Geiste der seit Pestalozzi in's Leben getretenen neueren Pädagogik. Sie wird persiflirt in dem humoristisch-satyrischen Gedichte „Das Dorfschulmeisterlein": a b ab, e b eb, i b ib und umgekehrt b a ba, b e be, b i bi 2c. Ganze Monate lang wurden nach dieser Methode nur sinnlose Silben tractirt; sie verlangte kein Sprechen, kein Schreiben, keine Orthographie, keinen Anschauungsunterricht. Der Leseunterricht war zur Zeit ihrer Herrschaft der ganze sprachliche Unterricht in der Volksschule. — Im ersten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts kam es den Schulmännern zum Bewußtsein, daß die Elemente des Wortes die Laute sind, und daß ein Zurückgehen auf diese Elemente beim Lesenlehren eben so praktisch, weil leicht fördernd und dabei interessant, weil geisterweckend und bildend ist. Das Buchstabiren, welches als der Weg zum Lesenlehren verworfen werden mußte, behält, wie Kalcher richtig hervorhebt, freilich für die Rechtschreibung seinen Werth. Die durch Stephani eingeführte Lautirmethode ist entweder synthetischer oder analytischer Art. Stephani selbst erscheint nach der ersten Seite hin als Repräsentant. In seiner

Lautirbibel geht's von den Vocalen aus, die man mit Consonanten verbindet und so nach und nach zu den Wörtern und Sätzen hinsteuert. Der Jacotot'sche Grundsatz „Alles in Allem" führte zu der analytischen Weise. Als erster Hauptrepräsentant erscheint Seltzsam in Breslau. Sein Unterricht knüpft sogleich an den ersten Satz des Lesebuchs dergestalt an, daß dieser Satz vom Lehrer vorgesprochen, vom Schüler nachgesprochen, nach seinen Wörtern, von deren Totalität ein Bild aufzufassen ist, seinen Silben und Lauten, kurz nach seinen Bestandtheilen erkannt und analysirt wird, worauf die umgekehrte Operation erfolgt. Mit den gefundenen Lauten wird das Zeichen und dessen Namen gegeben und an Belehrung über Schreibweise, Grammatik, Interpunktion ꝛc. alles mitgetheilt, was in natürlichen Anschluß an den Stoff und seine Darstellung sich bringen läßt. Das Schreiben geht mit dem Lesen Hand in Hand. — Die Elementarschüler Seltzsams, welche ohne alle Vorkenntnisse in die Schule eingetreten waren, lernten in einem viermonatlichen Unterrichte fertig und ausdrucksvoll lesen und deutlich und orthographisch richtig schreiben — während es bei dem alten Schlendrian des Buchstabirens hieß: Erstes Jahr Buchstabiren, zweites Jahr zusammenlesen! — In der Jacotot'schen Richtung gingen fort die „Erfurter Schule" unter Graffunder, Frobenius, Schöne, Hahn, Wangemann ꝛc., sodann die sächsischen Pädagogen: Berthelt, Jäkel, Petermann, Thomas ꝛc. Man ging aus von dem Grundsatze: Der Unterricht in der Muttersprache muß auf seiner untersten Stufe noch ein organisches Ganze bleiben und darf noch nicht in die weiterhin sich theilenden Glieder: Sprechen, Schreiben, Lesen, Stil- und Sprachlehre getheilt werden. — Die Verbindung des Schreibens mit dem Lesen, also das Schreiblesen, bildet an sich keine besondere Methode, wie Schirhorn in Brandenburg, der sich um die Förderung des ersten Leseunterrichts ebenfalls sehr verdient gemacht hat, richtig bemerkt. Das Schreiben kann sogar mit dem Buchstabiren verbunden werden, kann eben sowohl der synthetischen, wie der analytischen Lehrweise dienen, wie das auch in Wirklichkeit geschieht. Diese Verbindung fördert überall die Selbstthätigkeit des Schülers, und diese um so mehr, als dabei dessen Handthätigkeit in Anspruch genommen wird, nach welcher jedes gesunde Kind von Anfang an ein Verlangen trägt. Geleitet durch letztere Beobachtung, läßt man auch hier und da (Wichard Lange) Buchstaben auf Pappe zu Wörtern und Sätzen zusammensetzen, ohne von den sonst empfohlenen, praktischen Maßregeln abzusehen. Charakteristisch ist für die sogenannte Schreiblesemethode das Ausgehen von und das Einüben des Lesens an der Schreibeschrift, welcher sodann die Druckschrift folgt.

Abweichend hiervon, verbindet Vogel die Schreibschrift sofort mit der Druckschrift. Er geht von Bildern aus, um dem zu lesenden Worte durch Besprechung und Nachzeichnung des Bildes einen für das Kind interessanten Inhalt zu verleihen, und schlägt dann den analytischen Weg ein, läßt jedes neue Wortbild mit dem vorhergegangenen vergleichen und das geschriebene Wortbild in Druckbuchstaben an einer Lesemaschine zusammensetzen. Der Verbindung des Schreibens mit dem Lesen redete in Deutschland zuerst Graser das Wort. In Frankreich existirte sie bereits 1755 und findet sich noch daselbst, wenn auch nur sporadisch. Die Franzosen nennen diese Art „Scriptolégie ou Ecriturelecture." — Gegen die analytische Art wendet man ein, daß sie sich nicht zur allgemeinen Einführung eigene, weil sie den regelmäßigsten Schulbesuch und einen gleichzeitigen Eintritt der Anfänger, nur geringe Schülerzahl aus gebildeten Ständen, ein unerhörtes Maß der Anstrengung von Seiten des Lehrers und Bevorzugung der unteren Schülerabtheilungen auf Kosten der älteren Schüler voraussetze. Dagegen spricht für sie der Reichthum ihrer Gesichtspunkte bei doch zu bewältigenden Stoffen und bei der Wahl einschlägiger Mittel und Wege, ihr Streben nach Vollendung und Ganzheit bei jedem Stücke ihrer Aufgabe und das Heranziehen von Helfern, das sie empfiehlt. — Kalcher glaubt, daß Goltzsch die Frage nach der besten Lehrmethode ganz richtig dahin beantwortet habe, daß es diejenige sei, welche alle Methoden in zweckmäßiger Weise für den Lehrzweck zu verbinden versteht.

In Bezug auf Rechtschreibung sind die deutschen Lehrer darin mit einander einig, daß der Unterricht derselben mit dem ersten Schreibunterricht beginnen muß. Während aber die eine Partei (Diesterweg) den orthographischen Unterricht auf das Gehör stützt und verlangt, daß der Schüler dabei alles, was er thut, mit Bewußtsein thue, daher zuerst angeleitet werden soll, wohllautend rein zu sprechen und demnächst fein zu hören, mit klarer Unterscheidung aller einzelnen Laute, um dann nach Einsicht die orthographischen Uebungen zu beginnen, verlangt die andere Partei (Bormann, Gräfe, Kellner ꝛc.) das Rechtschreiben einzig und allein durch das Auge zu lehren d. h. durch lange fortgesetztes genauestes Abschreiben, wobei als Hauptgrundsatz festgehalten werden soll: Behüte das Kind mit aller Sorgfalt, daß es kein falsch geschriebenes Wort sieht, präge ihm die richtigen Wortbilder mit allem Fleiße ein und verhilf ihm zu den Fertigkeiten, diese Wortbilder schriftlich darzustellen. Die Wahrheit ist (meint Wichard Lange), daß der praktische Lehrer nur dann zu genügenden Resultaten gelangt, wenn er Jenen

und Diesen zu gleicher Zeit zu folgen versteht. Einige Schüler brauchen zur Erringung einer sicheren Orthographie nur das Auge — sie haben Raum- und Formensinn und lernen leicht; anderen ist nur schwer durch Auge, Ohr und Erkenntniß beizukommen. Der leichtsinnige und Leichtfertige ist auch in den Augen und Ohren leichtsinnig; er sieht und hört nur mechanisch, nimmt Eindrücke auf, ohne ihnen die gehörige, durchdringende Aufmerksamkeit zu widmen. Ihm fehlt die Verdauungskraft in den Sinnen, von der Schultz-Schultzenstein redet; es ist einem solchen nur durch viele Uebung und namentlich durch Strenge beizukommen.

Der deutsche Sprachunterricht wurde vor dem Auftreten Beckers mit seiner philosophischen Sprachforschung nach einer einfachen Grammatik und getrennt vom Leseunterrichte gelehrt. Der Schwerpunkt lag in systematischen praktischen Uebungen, welche an der einen Seite die Spracheinsicht, und damit die Denkkraft überhaupt, an der anderen Seite die Sprach- und Darstellungsfähigkeiten entwickeln sollten und wirklich entwickelten. Die besten sprachlichen Uebungsbücher wurden von Diesterweg und Scholz geliefert. Da bemächtigte sich der Becker'sche Einfluß auch der Schule; man fing an, seine Werke zu popularisiren, die Resultate seiner Forschung der Schule zuzuschneiden. Wurst und Honcamp waren am erfolgreichsten nach dieser Seite hin thätig. Das sprachliche Erkennen, also das formale Element, trat in den Vordergrund, das Können in den Hintergrund. Die Vorläufer der Reaktion, welche auf staatlichem und geistigem Gebiete 1850 ihren Culminationspunkt erreichte, wußten ihren Dolch in diese wunde Stelle hinein zu bohren und klagten den deutschen Unterricht der abstrakten, unfruchtbaren Richtung an, welche die Sprachentwicklung störe, den Geist der Kinder durch frühzeitige Reflexion abnutze, die Uebermacht der Reflexion fördere und eine krankhafte Selbstbeobachtung erzeuge. Wackernagel verwarf allen grammatischen Unterricht, Otto Schulz suchte in gemäßigter Weise die Schulgrammatik zu vereinfachen und das Können wiederum zu betonen. Die Otto-Kellnersche Partei ging aus dem Kampfe als Siegerin hervor. Sie will folgende Grundsätze befolgt wissen: Für die ersten Schuljahre gehört gar kein grammatischer Unterricht; inhaltsleere Sätze werden nicht gebildet, sondern das Lesebuch oder einzelne Lesestücke bilden den Kern-, Mittel- und Brennpunkt des gesammten Sprachunterrichts; die Grammatik ist nicht Zweck, sondern Mittel, die Denkkraft am Erkennen des Gesetzmäßigen zu üben, zum allseitigen Verständniß des Lesebuchs zu führen, der Lehre von der Orthographie, Interpunktion und vom Stil eine sichere Grundlage zu geben. — Mit der Behandlung

der Grammatik als Mittel nährte sich diese Partei wieder der vorbeckerschen Periode; desgleichen mit der Verwerfung der inhaltslosen Sätze. Neu erschien nur die Erhebung des Lesebuchs zum Mittelpunkte des gesammten Unterrichts im Deutschen. Aber gerade diese bildete die Achillesferse des ganzen Strebens. Es begann die Zeit der Zergliederung, Zerknetung und Zerquetschung guter literarischer Produkte, die chemische Zersetzung der Rose in Sauerstoff, Stickstoff, Wasserstoff und Kohlenstoff, gegen die sich die Logik und die Aesthetik gleich stark empörten. Aus dem grammatischen Material, wie solches von dem nicht nach sprachlichen Gesichtspunkten geordneten Lesebuche zufällig geboten wurde, entstand ein Sammelsurium und durch die Breite der Behandlung wurde dem Schüler der Geschmack an der Schönheit des ganzen Lesestücks gründlich ausgetrieben. Und das nannte man wohl gar Gemüthsbildung! Die Verwirrung und Verirrung stieg immer mehr, und die Klagen über den mangelhaften Erfolg des Unterrichts im Deutschen sind noch heute allgemein. Indeß sind mit der Erkenntniß des Uebels bereits auch die Mittel zu seiner Abhülfe gegeben. Man muß dem Wesen nach zu dem Standpunkte eines Diesterweg und Scholz zurückkehren, ohne in die Einseitigkeit derselben zu verfallen. Der Leseunterricht muß wieder als ein selbständiger Unterricht zu seinem Rechte gelangen; aber er soll im Sinne Kellners reichliche Gelegenheit zu mündlichen Sprach- und Sprechübungen bieten, welche den schriftlichen vorausgehen müssen und nicht minder wichtig sind, als diese; er muß ferner Sprachmaterial und Sprachformen in den unentwickelten Geist hineinbringen. Die Grammatik muß in einer möglichst einfachen Gestalt, aber systematisch auftreten. Der Gang von der sprachlichen Erscheinung zum sprachlichen Gesetze ist beizubehalten, weil er dem Geiste der heutigen Pädagogik mit ihrem Principe der Entwicklung überhaupt entspricht; aber die Anordnung der Lesestücke und Redetheile muß von der Grammatik diktirt werden. Endlich ist der Accent überall auf das Können zu setzen und dem Schüler ein systematisches Uebungsbuch in die Hand zu geben. Der Berliner Lehrer Engelin hat mit seinen Uebungsbüchern bereits den richtigen Weg betreten. Die für sprachliche Zwecke ausgewählten Lesestücke sind im Uebungsbuche selbst vorhanden, und die Anordnung des ganzen Materials nach concentrischen, immer erweiterten Kreisen entspricht der Natur des jugendlichen Geistes und erhebt zugleich die Wiederholung zur Mutter des Studirens.

In den deutschen Aufsatzübungen ist der frühere Weg, wo die Schüler Gedanken äußern und darstellen sollten, die sie nicht hatten, und wo sie, wie F. A. Wolf sagt, producieren sollten, nachdem es noch

nicht lange her war, daß sie selbst producirt wurden, verlassen. Die Stilübungen sollen vor dem Jünglingsalter blos vorbereitend sein und vorzugsweise in Reproduction fremder Vorstellungsreihen bestehen. Im Wegweiser von Diesterweg heißt es dem angemessen: Unreifen Menschen, wie Kindern bis zum 14. Lebensjahre, muß man zu den Gedanken, die sie darstellen sollen, verhelfen; dies geschieht durch das Lesebuch, durch gründliche, sach- und sprachliche Zergliederung der Lesestücke, durch unmittelbare eigene Anschauung von Ereignissen und Begebenheiten im Leben 2c. Und Kellner: Der Lehrer giebt Stoff und Form zu den Stilübungen, der Schüler giebt Beides wieder; — der Lehrer giebt den Stoff, der Schüler die Form oder Einkleidung; endlich bearbeitet der Schüler ein Thema selbständig.

Der Schreibunterricht erhielt durch Stephani und Pöhlmann eine neue Entwicklungsperiode. Pöhlmann's Hauptgrundsatz heißt: „Bringe deinem Schreibschüler nicht nur das, was er thun soll, sondern auch die Art und Weise, wie er es thun soll, zum deutlichsten Bewußtsein; gewöhne ihn, seine gemachten Züge genau nach dem ihm vorgelegten Maßstabe zu beurtheilen und suche dieses mit dem möglichsten Zeitgewinne zu bewirken." In der neuesten Zeit hat sich vielfach das Tactschreiben oder die Zählmethode geltend gemacht, wo die ganze Klasse bei „Eins" den Haarstrich und bei „Zwei" den Grundstrich zieht, und wodurch das Schnellschreiben gefördert und das Zuschnellschreiben verhindert wird. Auch die amerikanische, oder nach ihrem Erfinder die Carstair'sche, die Schnellschreibmethode beginnt Eingang in Deutschland zu finden: sie bezweckt mit möglichster Schnelligkeit und auf dem kürzesten Wege das Schreiben zu lehren, verwirft alle Hilfslinien und übt von Anfang an verschiedene Bogen und Schwünge, wodurch die Buchstaben mit einander verbunden werden, dringt fast ausschließlich auf Handfertigkeit, hält sich bei der Zergliederung und Formbildung der Buchstaben nicht auf, sondern ist durch und durch praktisch-mechanisch. Als tüchtige Methodiker und Praktiker auf dem Gebiete des Schreibunterrichts haben sich in neuerer Zeit Zschille in Dresden und Heckmann in Mannheim bemerkbar gemacht.

Der Zeichenunterricht hat sich seit **Peter Schmidt** zu einer geistbildenden Disciplin erhoben. Das bloße Copiren kleiner Landschaften und sonstiger Lithographien ist als etwas Geistloses, darum den Geist nicht Entwickelndes und dabei auch nicht einmal nach der praktischen Seite hin Fruchtbares verworfen worden. Man huldigt allgemein einer Ansicht, die von W. Stier also ausgesprochen worden ist: „Die Kunst der Zeichnung wird vornehmlich gewonnen durch die Erlernung der Kunst,

Formen mit Schärfe und Genauigkeit zu beobachten oder überhaupt zu sehen. Wer diese Kunst erlernt hat, dem folgt die Hand sehr bald. Das Zeichnen ist demnach seiner wesentlichen Tendenz nach weniger eine mechanische Uebung oder ein Handexercitium — als welches dasselbe zumal in den größen deutschen Kreisen gedacht, auch in diesem Sinne gewöhnlich traktirt wird — sondern es ist vorwiegend eine Gymnastik des Geistes, bei welcher die Beobachtung, der Verstand, die Phantasie und das allgemeine Formgefühl in gleicher Weise in Anspruch genommen und geschult werden. In diesem Sinne gefaßt und mit der Jugend gehandhabt, gehört das Zeichnen zu den wichtigsten allgemeinen Bildungsmitteln des Geistes." — Peter Schmidt bahnte eine Reform des Zeichenunterrichts an. Er ließ nach Holzkörpern zeichnen und gab 1830 eine Anleitung zum Zeichnen, bestehend aus 23 Tafeln, heraus. Leider gelang es seinem Einflusse nicht, das geistlose Copiren ein für allemal zu verdrängen. Von größeren Wirkungen waren die Bemühungen der Brüder **Ferdinand** und **Alexander Dupuis** in Paris. Sie gründeten daselbst 1835 eine Zeichenschule für Lehrlinge und Handwerker, schufen zum Zwecke der Hebung ihres Unterrichts eine Reihe Modelle, welche ein stufenweis geordnetes, vom Leichteren zum Schwereren fortschreitendes Ganze bildeten, construirten auch zweckmäßige Vorrichtungen zur Aufstellung der Modelle. Die erste Abtheilung derselben besteht aus Drahtfiguren, die weiß gefärbt und so gemacht sind, daß z. B. der Würfel durch seine 12 Kanten dargestellt wird. Die zweite Abtheilung enthält massive Holzkörper: Würfel, Säule, Pyramide, Kegel 2c., die den Zweck haben, die perspectivische Auffassung und Darstellung zu befestigen und den Schüler mit den Elementen der Licht- und Schattenlehre bekannt zu machen. Die dritte Abtheilung enthält Gypsmodelle, die nach den verschiedenen Fächern des Zeichnens in Unterabtheilungen zerfallen, von denen für Schulzwecke besonders die Landschaftsmodelle, die Köpfe und die Ornamente zu erwähnen sind. — Eine sehr einfache und zweckmäßige Reihe von Modellen hat **Friedrich Heimerdinger** gegeben. In einer Anleitung (die Elemente des Zeichnens nach körperlichen Gegenständen, Hamburg, 1857), zum Gebrauche der von ihm construirten körperlichen Gestaltungen, spricht er sich über die Bedeutung und den Zweck des Zeichenunterrichts näher aus. Das Zeichnen nach Drahtmodellen wird widerrathen, da es nicht so sehr die Aufmerksamkeit und das Nachdenken schärfe, wie solches bei undurchsichtigen Körpern durch das Aufsuchen der Durchsichten der Fall sei. — Als Vorbereitung für das Körperzeichnen empfiehlt **Stuhlmann** das Zeichnen nach den von ihm entworfenen Wandtafeln. Er knüpft in seinem Gange an das Fröbel'sche Netzzeichnen

an, welches die Erfindungsgabe der Kinder anregen und entwickeln und dieselbe befähigen soll, auf Grund des Gesetzes der Vermittlung der Gegensätze schöne Formen aus sich heraus zu schaffen. Die allgemein anerkannte Wichtigkeit des Zeichenunterrichts rechtfertigt die Herausgabe folgenden Journals: Monatsblätter zur Förderung des Zeichenunterrichts an Schulen. Dasselbe wird von **H. Troschel** in Berlin redigirt.

Der Anschauungsunterricht hat sich aus den Denkübungen entwickelt. Dem überhandgenommenen einseitigen gedächtnißmäßigen Lernen trat Basedow durch Einführung von Denkübungen auf dem Grunde der Anschauung entgegen. Ihm folgte Rochow mit seinem „Kinderfreund" (1776), mit seinem „Handbuch in katechetischer Form", mit seinem „Katechismus der gesunden Vernunft." Die Rochow'schen Denk- und Verstandesübungen treten bald in allen Elementarschulen auf; die Kinderfreund- und Denkübungsliteratur mehrte sich: Wilmsen in Berlin, Junker in Braunschweig, Zerrenner in Magdeburg, Natrop in Münster traten als die bedeutendsten Schriftsteller in dieser Richtung auf. Bald arteten jedoch diese Verstandesübungen in abstracte Denkübungen aus. Die Pestalozzianer tadelten Stoff und Lehrform. Es wurde viel katechisirt über Begriffe, wie: „wesentlich, nothwendig, zufällig, möglich, wirklich, Aufmerksamkeit, Ordnung, Fleiß 2c." Man konnte alles erklären, alles definiren, alles „herauslocken." Dinter, Dolz und Krause waren zwar unerreichte Musterkatecheten; die minder geistreichen und geschickten Lehrer verseichteten aber durch ihr Gerede den Unterricht. Durch Pestalozzi erhielten die Denkübungen eine fruchtbare Grundlage im Princip der Anschauung und gestalteten sich um zu einem Anschauungsunterrichte. In den Dienst der Sprachbildung suchten diesen Unterricht zu stellen: Pestalozzi; Türk im Handbuch für Mütter und Lehrer; Harnisch in der Anweisung zum Sprachunterrichte; Graßmann in der Anleitung zu Denk- und Sprachübungen; Scholz in dem praktischen Lehrgange zu den Uebungen im Anschauen, Denken und Reden; Spieß im Unterrichtswegweiser; der Schullehrer des 19. Jahrhunderts; Wurst in seinen zwei ersten Schuljahren 2c. Als Grundlage des Realunterrichts sehen ihn an: Denzel und dessen Bearbeiter Wrage, Diesterweg, Graser, Curtmann; Wilke in seinen 16 Bildertafeln; Krauß „das erste Schuljahr"; Harder im theoretisch-praktischen Handbuche. Vorzugsweise im Dienste der sittlich-religiösen Bildung wollen ihn sehen; Denzel; süddeutscher Schulbote (Pfarrer Scholz 1856); Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens (Schurig in Münsterberg); Heinrich Langethal „der erste Schulunterricht." So hat sich

der Anschauungsunterricht entwickelt, der in Pestalozzi seinen Begründer verehrt. Die auf Rochow's Seite stehenden Männer jener Zeit — Niemeyer, Stephani rc. — traten zwar gegen Pestalozzi auf, aber trugen dadurch nur zur Verbreitung seiner Anschauungsmethode bei. Aber auch die Verehrer des Princips der Anschauung verfuhren sich in Extremen: mit der Pestalozzi'schen Anschauungstabelle zum Rechnen wurde pädagogischer Unfug getrieben; Zelter ließ seine Schüler zur Veranschaulichung der Tonleiter eine achtsprossige Leiter hinaufsteigen; Pöhlmann in Bayern veranschaulichte seinen Schülern die Flüsse und Teiche dadurch, daß er in eine Holzplatte Fluß- und Teichverbindungen schneiden und diese mit Wasser füllen ließ; ein anderer brachte die Leiden, die Geißelung Jesu an der Geißelung eines Schülers zur Anschauung.

Gegner des bisherigen Anschauungsunterrichts ist der Seminardirektor Goltzsch in seinem „Einrichtungs- und Lehrplan". Er sagt: „Die bisher in den Schulen vielfältig für sich bestehenden Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen ohne bestimmten Inhalt (!) sind bei Seite zu stellen, nachdem am besten und augenfälligsten durch ihr Bestehen dargethan worden ist (?), daß durch derartige inhaltleere, zufällige (?) Denk- und Redeübungen nichts weniger, als selbständige, weiterer Entwicklung fähige Denk- und Sprachübung hat bewirkt werden können. Das Auffassen, Nachbilden und Aneignen werthvoller und inhaltreicher Gedanken anderer, wie sie im musterhaften, sprachlichem Ausdrucke sich in einem geeigneten Lesestoffe darbieten, mit dem sich das Kind lange und wiederholentlich zu beschäftigen hat, führt der Natur der Sache nach das im Denken noch ungeübte und wortarme Kind in seiner Denk- und Sprachbildung viel weiter, als die langweiligen und ermüdenden (?) Uebungen im eigenen Denken an allerlei dürftigem Stoffe, der weder auf die Denkkraft noch auf das Gemüth der Kinder anregend einzuwirken geeignet ist. Es vermag es Niemand zu leugnen, daß das Kind vor seinem Eintritte in die Schule seine erste Denk- und Sprachbildung durch das Auffassen der Worte, Vorstellungen und Gedanken Anderer (?) erlangt hat, und es hat daher die Schule das Kind auf demselben Wege, insbesondere durch Darreichung eines geeigneten Lesestoffs weiter zu führen, wenn dasselbe zu einer tüchtigen, inhaltreichen, fort und fort sich erweiternden Denk- und Sprachbildung gelangen soll, die es allmählich zu mehr und mehr selbständigem Nachdenken befähigt". — Aus solchen Worten weht der Geist der Reaction, welcher die eigentliche Aufgabe dieses Unterrichts nicht begreift oder nicht begreifen will, über den Erfolg desselben aburtheilt, ohne ihn zu kennen, von der frühesten

Entwicklung des Kindes sehr dürftige Begriffe hat, und daher an die Stelle der Sache, als erstes Bildungsmittel, das Wort setzen will. — Diesterweg bezeichnet das Wesen des Anschauungsunterrichts also: „Wirkliche, reale Gegenstände werden den Sinnen der kleinen Kinder vorgeführt; sie werden angeschaut und betrachtet, und was angeschaut und betrachtet worden, wird besprochen. Der Lehrer weckt die Aufmerksamkeit der Kinder; er bedient sich des Frageunterrichts, und die Schüler sprechen in scharfer, bestimmter Weise, in einzelnen Sätzen, mit deutlichen, scharfen Accenten. Sehen, Hören und Sprechen fällt in Eins zusammen. Die Entfesselung der Sprachkraft ist äußerlich die Hauptsache. Daher wird keine Halbheit des Ausdruck, kein undeutliches Sprechen, keine Antwort mit halber Stimme oder in einzelnen Wörtern geduldet. Bezeichnungen, welche die Kinder nicht kennen, werden ihnen gesagt, nachdem sie die lebendige, unmittelbare Anschauung des Merkmals oder des Dinges in der Mannichfaltigkeit (Complex) erlangt haben. Erst die Sache, dann das sie bezeichnende Wort, Sprechen der Einzelnen und Sprechen im Chor oder bankweise kann mit einander abwechseln. Von den einzelnen Schülern läßt man einen vorgesprochenen oder entwickelten Satz so lange nachsprechen, bis der Ausdruck vollkommen da ist; dann wiederholen ihn alle Kinder im Chor. Das logische Hauptwort muß stark hervortreten. Gut ist es, wenn man sich dabei der Zeichen bedient nach dem Grundsatze: „Möglichst wenig gesprochen, nichts Entbehrliches".

Scholz verlangt vielseitige Behandlung von Natur- und Kunstgegenständen und will deshalb dabei auf folgende Punkte Rücksicht nehmen: 1) Name des Gegenstandes, richtige Aussprache und Schreibung desselben. 2) Classificirung und kurze Erklärung desselben. 3) Angabe der Arten der Gegenstände und Erklärung derselben. 4) Angabe der Theile — der äußeren Bestandtheile und zwar a. der Haupttheile, b. Theile der Theile oder der Nebentheile, c. der Art der Zusammenfügung und des Verhältnisses der Theile zu einander. 5) Angabe der Eigenschaften des Gegenstandes. Hier kommen in Betracht: a. der Stoff, b. die Farbe, c. die Richtung, d. die Form der Gestalt, e. die Größe, f. das Alter des Ganzen und seiner Theile. 6) Angabe der Zustände, der Thätigkeit und Verrichtung, des Zwecks, der Ursache und Wirkung, des Nutzens nnd Schadens, d. h. des Gegenstandes und seiner Theile, wobei die Fragen: Wer oder Was? Wann? Wo? Wozu? Warum? Womit? Wodurch? in Anwendung kommen. 7) Angabe der Veränderungen, welche beim Gebrauch mit dem Gegenstande vorgehen:

Ursache dieser Veränderung; Mittel zur Verbesserung. 8) Angabe der Erzeugung oder Verfertigung des Gegenstandes; a. der Handwerker, b. des Stoffs und dessen Gewinnung, c. der Art und Weise der Verfertigung. 9) Vergleichen und Unterscheiden: a. der Arten des Gegenstandes, b. mit und von andern verwandten Gegenständen. 10) Sinnbildlicher Gebrauch desselben. —

Einen ausführlichen Lehrgang des Anschauungsunterrichts giebt Harder: Er nimmt den Stoff aus dem Schul-, dem Familien-, dem bürgerlichen und gewerblichen Leben mit ihren Bedürfnissen — die Keime der Realien, der Menschen-, Thier-, Pflanzen-, Erd- und Himmelskunde. Sein Standpunkt: „Nur eine sinnige Naturbetrachtung kann dem Anschauungsunterrichte genügen, eine Betrachtung, welche nicht starre Merkmale, so viel ihrer nöthig sind, um den vorgeführten Fremdling in ein alt hergebrachtes oder neu erfundenes Schema einzuregistriren, dem Gedächtniß auflade, sondern eine solche, die das ganze Wesen des Lehrobjekts nach seiner innern Kraft und deren Wirkung, seinem Leben von der Wiege bis zum Sarge vor der Seele des Schülers hinstellt, damit ein treues, lebensfrisches Bild zu steter freundlicher Erinnerung sich ihm einpräge; eine Betrachtung, welche sich nicht nur auf das Aeußere beschränkt, sondern auch, soviel der Fassungskraft der Schüler zugänglich, ins Innere eindringt, welche nicht blos die Form, sondern auch die wechselnden Zustände, das Thun und Treiben und die innern Beweggründe desselben anschauen lehrt, also nicht allein das mit den Sinnen erreichbare, sondern auch das dem Verstande denkbare und dem Gemüthe zugängliche, — nicht blos das Wie, sondern auch das Warum und Weshalb erfaßt; eine Betrachtung, die über Nutzen und Schaden nicht Lebensweise, Sitten, Nahrung und Stimme vergißt, den Lebensäußerungen und Regungen der Dinge passende Gedanken unterlegt und in den Naturgegenständen einen bestimmten Charakter sieht, die nach Weise der Kindheitsstufe der Menschheit die ganze Natur belebt: — nur eine solche sinnige, religiöse und symbolische Naturbetrachtung genügt dem Anschauungsunterricht; denn sie pflegt und stärkt nicht blos die Kraft des Erkennens und die Phantasie, sondern sie weckt und steigert den Beobachtungstrieb, läutert das Gemüth, öffnet Herz und Sinn dem Göttlichem in der Natur." Die Anschauungen müssen genau und ausführlich sein; die Erzählungen anschaulich; Beurtheilen von Fabeln, Märchen, Parabeln u. s. w. Die Lehrform ist die vorzeigende: der Schüler soll selbstthätig das Bemerkenswerthe finden; durch passende Fragen sind die Sinne und Gedanken dahin zu leiten, wo es nach der vorher von dem Lehrer überdachten Ordnung etwas zu suchen und zu finden gibt. Dem

richtigen Anschauen folgt das richtige Benennen sowohl des Ganzen als seiner Theile; dann das Auffassen und Bezeichnen der Größe, Gestalt und Farbe, der Menge, Zusammensetzung, Stellung und Beschaffenheit der Theile; sodann das theilende und erinnernde Anschauen über Aehnlichkeit und Unähnlichkeit, Ursprung, Stoff, Ursache und Wirkung, Gebrauch und Zweck, Nutzen und Schaden; endlich die sittliche Bedeutung und höhere Beziehungen. Lehrton: Liebe, Herzlichkeit und Lebendigkeit (sie besteht nicht darin, daß der Lehrer viel spricht; dabei werden dann gewöhnlich die Kinder viel schreien). Einfacher, aber nicht minder sinnig und tief, verfährt Heinrich Langethal, der langjährige Begleiter Friedrich Fröbels. Er theilt den Gang mit, welchen er an der mit dem Waisenhause zu Burgdorf verbundenen Elementarschule eingeschlagen hat — an jener Schule, welche Pestalozzi dort einst gründete, und die durch den Fröbelschen Kreis wieder ins Leben gerufen wurde. — Sein Anschauungsunterricht soll jedem andern Unterrichte voraufgehen und bezweckt nichts anderes, als eine Fortsetzung der Erziehungsweise einer sinnigen Mutter zu liefern, welche die Seele des Kindes allmählich mit Anschauungen und Vorstellungen zu bereichern und den unentwirrten totalen Eindruck, den die Außenwelt auf die Seele des unentwickelten Kindes hervorbringt, allmählich zu entwirren, dabei die Sprachkraft zu entwickeln und den Keim der Religiösität in seinen Anfängen zu wecken strebt, der in der Seele jedes Kindes vorhanden ist. Er betrachtet zuerst die Gegenstände an und für sich, dann ihren Zusammenhang. Erste Frage an das Kind: „Was ist das?" „Wer ist das?" Das Malen und Erzählen erscheinen als Zwischenbeschäftigung. Zweite Frage: „Was hat das?" Die Bilderschau als Zwischenbeschäftigung. Dritte Frage: „Wie viel ist das?" Begründung der Zahl und des Zählens. Vierte Frage: „Was thut das?" und „Was wird ihm gethan?" Fünfte Frage: „Wie ist das?" Sechste Frage: „Wo ist das?" und „Wohin wird es gebracht?" Siebente Frage: „Warum und wozu ist das da?" Achte Frage: „Woher ist das?" Hinweis auf Gott als den Ursprung aller Dinge, erste Pflege der Religiösität. Langethal empfiehlt die größtmögliche Herbeischaffung wirklicher Gegenstände und ausgeschnittene und aufgeklebte Bilder, da nach seiner Meinung ganze Bildertafeln die Richtung der Aufmerksamkeit des Kindes auf einen Punkt erschweren. Die Erzählungen, welche er fordert, sollen nicht moralisirende sein, sondern durch ihren sittlichen und ästhetischen Inhalt unmittelbar veredelnd wirken. Zu vergessen ist nicht, daß diese Unterrichtsweise auch Kinder im Sinne hat, welche noch im schulpflichtigen Alter stehen.

Vogel betrachtet den Anschauungsunterricht als Grundlage des

Schreiblese-, Sprach- und Gesangunterrichts. Was angeschaut wird, dient zur Besprechung. Das Besprochene wird geschrieben, das Geschriebene gelesen. Kleine Gedichte, die zum Theil gesungen werden, haben wieder das zum Gegenstande, was schon im Anschauungsunterrichte der Besprechung vorlag. Gut ausgeführt sind die Vogel'schen Ideen durch Klauwell (Das erste Schuljahr, Leipzig 1866). Fuhr und Ortmann verbinden den Schreibleseunterricht mit dem Anschauungsunterricht, verlangen aber (Der Anschauungsunterricht in der Volksschule. 2 Hefte. Dillenburg 1865), daß alle Principien, welche in der Geschichte des Anschauungsunterrichts nach und nach hervortreten, gleichzeitig ins Auge gefaßt werden. Nach ihrer Ansicht soll der Unterricht ein Fünffaches erstreben: richtiges Anschauen und Aufmerken, deutliche Begriffe, correkten Gedankenausdruck, Aneignung nützlicher Kenntnisse und Gemüthsbildung. Daß wirkliche Gegenstände in größtmöglichster Anzahl für die Betrachtung herbeigeschafft werden, wird von den neuesten und tüchtigsten Vertretern des Anschauungsunterrichts einstimmig verlangt.

Bilder für den Anschauungsunterricht: die Wilke'schen Bildertafeln. Bormann bemerkt in Betreff derselben, daß diese Uebungen von dem „abgesonderten Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen", welche das Regulativ vom 3. Oktober 1854 verwirft, sich wesentlich unterscheiden: 1) durch ihren Inhalt, indem sie nicht auf abstrakte Vorstellungen, wie etwa Zahl und Form, sondern auf wirkliche Gegenstände aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes sich beziehen; 2) durch ihren Zweck, indem sie nicht ohne Weiteres „im Anschauen, Denken und Sprechen" üben, sondern vielmehr das Kind für weitergehenden Unterricht befähigen und vorbereiten sollen; 3) durch ihren Umfang, indem sie nicht ganze Jahrescurse einnehmen, sondern aufhören, sobald das Kind durch gewonnene Lesefertigkeit im Stande ist, Sach- und Sprachunterricht aus dem Lesebuche selbst und in unmittelbarem Anschluß an dasselbe zu empfangen. — Die neuesten, in Farbendruck und Kolorit ausgeführten Bildertafeln erschienen bei Winkelmann und Söhne in Berlin: „Neue Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht." Sie sind angefertigt unter Leitung des Seminardirektors Bock in Münsterberg und des Seminarlehrers Strübing in Berlin. (Die Bildertafel 26½ Zoll und 34½ Zoll Bildgröße.)

Das Rechnen war durch die Pestalozzische Schule auf die concrete Grundlage lebendiger Anschauung gepflanzt. Wollte man zuerst nur von einem Zifferrechnen wissen, so wollte man nachher nur das Kopfrechnen anerkennen, bis eine dritte Periode (Scholz, Diesterweg, Heuser) die subjective Methode mit der objectiven zu durchdringen und

eine organisch-entwickelnde Methode zu gewinnen suchte. Aber auch hier blieb das Subject noch das Ueberwiegende, das Rechnen selbst ein dem abstrakten Schema unterworfenes Regelrechnen. Ungar versuchte zuerst und vollständig das elementarische Rechnen von dem ihm anhängenden Regelwerk zu befreien und in objektiv-mathematischer Methode anschaulich vom Einzelnen zum Allgemeinen fortzugehen: daß es dasselbe ist, wenn man das elementare Rechnen nach den 4 Species auseinander fallen läßt, als wenn man im Anschauungsunterricht dem Kinde die Gegenstände nach den Rubriken von Größe, Gestalt, Farbe ꝛc. vorführt, das ward von jetzt ab in der Volksschule Ueberzeugung. Der Schüler lernt von da ab jede Zahl allseitig nach den 4 Species in ihrer organischen Einheit kennen. Grube gab auf diesem Wege die Vollendung, indem er das Rechnen mit einem allseitigen Anschauen der Zahlen beginnt, — für den Cursus der Anschauung gar keinen Unterschied zwischen Kopf- und Zifferrechnen zuläßt, weil beides Denkrechnen ist, — der durch Striche ꝛc. anschaulich gemachten Zahl die Ziffer als ein entsprechendes Zeichen unmittelbar anreiht, — und das reine Rechnen mit dem angewandten in einen organischen Zusammenhang zu bringen sucht, weil eine Zahl erst dann gründlich angeschaut ist, wenn man sie in ihrer Nacktheit und in dem Gewande ihrer Anwendung zugleich betrachtet hat. Ganz in diesem Geiste verfährt der Holsteiner Saß, welcher für Norddeutschland ein Werk geschaffen hat, wodurch der Geistesbildung des Schülers, wie seiner Ausbildung im praktischen Rechnen auf die beste Weise gedient wird. Er hat für die Volksschule bis jetzt das Vollendetste geliefert. Auch seine Algebra zeichnet sich durch die bezeichnete methodische Färbung sowie durch eine Aufgabensammlung aus, die auf Leben und Wissenschaft in der ergiebigsten und ausreichendsten Weise Bezug nimmt.

Der geometrische Unterricht kann natürlich in der Volksschule nur in beschränkter Weise und unter steter Bezugnahme auf die praktische Anwendung der Sätze und Gesetze getrieben werden. Diesterweg zeichnete noch 1860 in seiner elementaren Geometrie diesen Unterrichtszweig maßgebend nach Umfang und Inhalt, sowie die organisch-entwickelnde Methode, durch welche die Erlernung der Geometrie zu einer wirklichen Geistesgymnastik erhoben wird. Nirgends tritt die Nothwendigkeit der Anwendung dieser Methode in solcher Deutlichkeit hervor, wie bei dem Unterrichte in der Raumlehre; denn es stellt hier die dogmatische Lehrart sogar den praktischen Erfolg in Frage. So lange letzterer herrschte, vernahm man Klage über mangelhaften Erfolg und

war sogar vielfach der Meinung, daß für diesen Gegenstand eine ganz besondere und eigenthümliche Begabung des Schülers erforderlich sei, während der methodisch durchgebildete und praktische Lehrer die Meinung Diesterwegs theilen wird, der sich in dem Vorwort zu seiner elementaren Geometrie also ausläßt: „Ich kenne keinen heiterern Unterrichtsgegenstand und — für den Geübteren — keinen leichteren für jede Art von Schülern. Man kann den Stoff auch dem stumpfesten Kopfe zugängig machen, indem freilich bei ihm der Fortschritt meist „aus der Hand in den Kopf" geschieht." Die methodische Gewandtheit, welche einen derartigen Erfolg ermöglicht, erhielt und erhält der Volksschullehrer auf guten Seminarien, während dieselbe nach A. Peters in Meißen den Lehrern an den höheren Bildungsanstalten im Anfang durchgängig fehlt. Derselbe verlangt daher mathematisch-naturwissenschaftliche Lehrerbildungsanstalten an deutschen Universitäten (Ueber die Nothwendigkeit der Errichtung zweckmäßiger mathematisch-naturwissenschaftlicher Lehranstalten an deutschen Universitäten von Dr. Adolf Peters. Dresden 1854) und giebt dabei eine tiefeingehende Erklärung der beiden im Princip entgegengesetzten Lehrmethoden, von denen nur überall die Rede sein kann: der dogmatischen und kritischen Lehrweise.

Dem Unterrichte in der Geometrie muß der in der geometrischen Formenlehre vorauf gehen. Sie ist ein Kind der Pestalozzischen Bestrebungen. Die Geometrie vor Pestalozzi konnte kaum als Unterrichtsfach betrachtet werden. O. Fischer: „Der geometrische Unterricht beschränkte sich damals entweder auf eine Sammlung von Recepten über eine gewisse Zahl nützlicher oder interessanter Constructionen und Berechnungen, oder es wurde der Anfang dazu mit Schülern reiferen Alters gemacht, bei welchen größtentheils das Anschauungsvermögen nicht auf die richtige Weise vorgebildet, sondern im Gegentheil schon so zu sagen zu einem Rudimente zusammengeschrumpft war, zu dessen neuer Belebung während des Unterrichts selbst nicht einmal die nöthigen Versuche gemacht wurden und nicht gemacht werden konnten, weil sie eine blos dem früheren Lebensalter adäquate Thätigkeit erfordert hätten." Mit der Einführung der Geometrie als wirklichen Unterrichtsgegenstand war daher auch die Nothwendigkeit gesetzt, an die Vorbildung des Anschauungsvermögens nach der geometrischen Seite hin zu denken — die Formenlehre entstand. In Betreff der Aufgabe derselben und des zu behandelnden Materials zeigten sich im Laufe der Zeit die verschiedensten Ansichten. Als Vorbereitungsunterricht soll sie nach Einigen (Diesterweg) vorzugsweise zur Entwicklung mathematischer

und logischer Grundanschauungen und Begriffe dienen, nach Anderen (Pechner) eine allgemeine Einführung in die Raumverhältnisse bieten und namentlich mit dem Zeichenunterrichte verbunden werden, so daß sie nach dieser Seite hin als Vorbereitung für das mathematische Construiren und Linearzeichnen erscheint. Wieder Andere (Wigand u. A.) sehen sie an als populäre Geometrie überhaupt, d. h. als Geometrie, welche vorherrschend auf Anschauung gegründet ist und auf wissenschaftlichen Beweis, ja auf den Beweis überhaupt verzichtet. Friedrich Fröbel will die Hauptsätze der Geometrie durch den Schüler selbst gewissermaßen entdecken lassen. Durch das Zuschneiden und Falten des Papiers sollen die Kinder die Hauptsätze der Planimetrie, durch das Formen der Körper aus verschiedenen Substanzen die der Stereometrie erfahren. Erst sollen sie die Sätze erleben, später sie in ihrem Zusammenhange und ihrer wissenschaftlichen Begründung begreifen. Die begriffliche Erkenntniß erhält nach Fröbel und Arthur Schopenhauer ihr alleiniges Fundament durch die anschauliche Erkenntniß und ist hohl ohne dieselbe, trotz aller Euclidischen Beweise. — Die Ausartung der Formenlehre in bloße Redeübungen oder in einen Unterricht, der das ganze Gebiet der Geometrie bis in's Einzelne hinein anticipirte (Lorey), bestimmte einige Pädagogen (Gugler), über diesen ganzen Unterricht den Stab zu brechen. Selbst Curtmann will ihn nur als einen Zweig des Anschauungsunterrichts, nicht als Selbständiges gelten lassen. Die Erfahrung aber beweist, daß der geometrische Unterricht seinen Zweck nicht erreicht und namentlich seine formale Aufgabe nicht erfüllt, wenn der Lehrer sofort mit Beweisen hereinbricht, und daß daher auch dann überall ein vorbereitendes Verfahren nöthig wird, wenn die Formenlehre nicht auf dem Stundenplane als Disciplin verzeichnet steht. Die gegenwärtige Praxis knüpft am besten an Fröbel an. Sie muß die Schätze heben, deren Fundort in seinen Werken von ihm nur angedeutet ist.

Im Gesangunterrichte unterschied die Pestalozzi'sche Schule zuerst die drei Hauptmomente: Rhytmik, Melodik und Dynamik. Nägeli jedoch trennte im Unterrichte diese drei zu scharf. Auch Zeller wollte sie nach einander vornehmen, mit den rhytmischen Uebungen beginnen, zu den melodischen übergehen und mit den dynamischen enden. Natrop begann elementare Tongruppen in kleine Musiksätze zu verwandeln und legte einen Text unter. Endlich kam die Volksschule zu der Einsicht, mit musikalischen Ganzen, mit Liedern zu beginnen und von da erst auf die einzelnen Töne zurückzugehen. Auch ward ihr immer von Neuem in Erinnerung gebracht, daß die Musik die eigentliche Kunst der Seele

ist und daß, wie der Italiener Tosi gesagt hat, für den Sänger der größte Lehrer das Herz bleibt.

In der Naturgeschichte ging man früher vom Allgemeinen zum Besonderen, gab zuerst eine Uebersicht des Systems und stieg nachher von den Klassen zu den Ordnungen, Gattungen und Arten nieder. Nachdem die Anschauung als Princip der geistigen Entwicklung erkannt war, ging man vom Besonderen zum Allgemeinen, von den Arten zu den Gattungen, von den Gattungen zu den Ordnungen und Klassen: man fängt mit einzelnen vorzüglichen Naturkörpern der Heimath an und schließt an diese die der fernen Länder; man führt dem Schüler die Naturkörper selbst vor und läßt sie mit eigenen Augen betrachten; erst nach Beendigung dieses Anschauungsunterrichtes folgte eine Gruppirung der einheimischen Naturalien, um dann fremde durch künstliche Anschauungen nahe zu bringen und endlich die eintheilende Ordnung zu verfolgen und das innere Leben zu betrachten (Lüben, Eichelberg 2c.). — Ebenso in der Naturlehre. Sonst ging man vom Begriffe derselben aus und sprach zuerst von den Kräften und Gesetzen, nachher von den Wirkungen und Erscheinungen der Natur. Jetzt (Krüger) fragt man zuerst nach dem Was, dann nach dem Wie, zuletzt nach dem Warum: man geht von der Erscheinung zum Gesetz, vom Gesetz zur Ursache. — Auch in der Geographie ging man früher den analytischen Weg: Anfang Betrachtung der Weltkörper, dann der Erde 2c. Nach Pestalozzi geht's synthetisch von der Heimath aus zu immer entfernteren Kreisen; nur daß die verschiedenen Pädagogen ein Lehrmittel früher eintreten lassen, ein Moment stärker betonen, als das andere. Curtmann beginnt noch ohne Bilder und Zeichen mit der Umgebung des Hauses, des Wohnortes, läßt von einem hohen Punkte aus die Gegend überschauen, durch einen rohen Kartenentwurf die Anschauung befestigen; auf der zweiten Stufe wird die Fremde als Gegensatz der Heimath kennen gelehrt: jede heimathliche Erscheinung wird mit einer fremden verglichen, so daß der Schüler aus dem Teich den See, aus dem Hügel den Berg 2c. kennen lernt; die dritte Stufe führt den Schüler zur Kenntniß der Landkarte: er lernt, wie die Karte entsteht, zeichnet Landkarten; worauf in der vierten Stufe als Commentar der Landkarte das Vaterland nach allen Seiten beschrieben wird 2c. — Bei dem geographischen Unterricht soll man sich für alles Bedeutende Repräsentanten suchen: Körner macht geographische Bilder zur Hauptsache, Gude fordert Gattungsbilder, Prange will Natur- und Culturbilder; alle verlangen, daß man beim geographischen Unterrichte nicht allein die Phantasie, sondern auch den Verstand und die Urtheilskraft beschäftige, indem man

z. B. von der natürlichen Beschaffenheit eines Landes auf seine Erzeugnisse, von seiner Lage auf das Klima, vom Bekannten auf das Unbekannte 2c. schließen läßt. — Diesem bisherigen Unterricht in den Naturwissenschaften gegenüber verlangt Roßmäßler (in seiner Schrift über den „Naturgeschichtlichen Unterricht" 1860), daß man an der Stelle der einzelnen Naturwissenschaften Naturgeschichte in der Schule lehre und demnach von dem allmählichen Werden und Umgestalten der Erde 2c. den Leitfaden für den Unterricht entnehme. Sein Weg zur Erkenntniß der Natur ist folgender: 1) Die Erde als Glied des Sonnensystems; ihre Stellung in diesem, Zahl, Bewegung, Größen- und Dichtigkeitsverhältnisse der Planeten. 2) Muthmaßlicher Ursprung der Erde wie der übrigen Planeten und ursprüngliche Beschaffenheit der Erde, Uebergang in den gegenwärtigen Zustand. 3) Gegenwärtig ist sie Trägerin und Ernährerin einer reichen, belebten Welt: sie ist dies durch ihre Beziehungen zur Sonne (Jahreszeiten 2c.), und durch die sie bildenden Stoffe mit Hülfe der diesen inwohnenden Eigenschaften und Zustände (Kräfte). 4) Der Mond, Einfluß desselben auf die Erde. 5) Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes der Erde in folgender Ordnung: ihre Gestalt und Größe, Axendrehung, Bahn, Pole, 2c., Luftmeer, Verhältniß des Festen zum Flüssigen der Erdoberfläche; — die Stoffe, welche die Erde und Alles, was aus ihr ist, bilden: die 63 Elemente; — allgemeine Eigenschaften des Stoffes; besondere Zustände und Kräfte der Stoffe: Licht (Farben), Wärme, Magnetismus, Electricität, Aggregatzustände 2c., Aether; — chemische Erscheinungen; — Einfachheit und innerer Zusammenhang dieser physikalischen und chemischen Kräfte des Stoffes: a) im Luftmeer: Zusammensetzung und Eigenschaften desselben, Meteore und Meteorologie, Einfluß des Luftmeeres auf die Erde und ihre Bewohner; b) auf der flüssigen Erdoberfläche, Elemente der physischen Geographie des Meeres und der Binnengewässer; c) auf der festen Erdoberfläche, Bau der Erdrinde, frühere Umgestaltung derselben, Elemente der Geologie, Geognosie und Versteinerungskunde, Vulkanismus, Oberflächengestaltung, Gletscherthätigkeit, Mineralogie; d) auf das organische Leben, Organisch und Unorganisch, Pflanze und Thier. Das Pflanzenreich: Vertheilung der Pflanzen über den Erdkreis, höhere und niedere Pflanzen, Bau und Leben der Pflanzen, Anordnung und System des Pflanzenreichs, Einfluß des Pflanzenreichs auf die klimatischen Erscheinungen, auf das Thierreich und den Menschen, Pflanzenphysiognomik. Das Thierreich, — wie das Pflanzenreich. Der Mensch: Verwandtschaftsverhältniß desselben zum Thiere; Klassification; Abhängigkeit von der Außenwelt: Elemente der physischen

und psychischen Anthropologie, Culturgang nach den Völkerschaften: moralische und intellectuelle Aufgabe auf Grund des Bewußtseins seiner irdischen Heimathsangelegenheit. — Mit diesem Ueberblicke hat Roßmäßler das Ziel angegeben, dem der Unterricht in den Naturwissenschaften zustreben soll. Als Lehrgang hingegen widerspricht Roßmäßler's Ansicht, die einzelnen Naturwissenschaften auf diesem Wege ungetrennt vorzutragen, der Natur des Kindes und den aus derselben abgeleiteten Unterrichtsgrundsätzen. Vom Einzelnen, vom Concreten muß und soll auch der Unterricht in den Naturwissenschaften ausgehen, — von einzelnen naturhistorischen Gegenständen, einzelnen physikalischen und chemischen Erscheinungen, um dann durch Vergleichung zu Verbindungen und Gruppirungen zu gelangen und damit dem Einzelnen die ihm gebührende Stellung im Ganzen anzuweisen.

Als das bloße Wissen der Zweck des Unterrichts war, wurde die Geschichte in wissenschaftlicher Form, vom Allgemeinen zum Besonderen schreitend, vorgetragen: man bestimmte die Gesichtsperioden und füllte dann dieselben auf ethnographische oder synchronistische Weise aus. Bald nachher suchte man das Interessanteste und Merkwürdigste (Bredow, Becker) aus den Weltbegebenheiten auszuwählen. Durch Pestalozzi veranlaßt, strebten andere dann auch beim Geschichtsunterricht vom Nahen zum Fernen, von dem Merkwürdigsten aus der Orts-, Provinzial-, Vaterlandsgeschichte zur Geschichte der übrigen Völker überzugehen, wobei Biedermann die Culturgeschichte als Mittelpunkt setzt und zunächst einen culturgeschichtlichen Anschauungsunterricht fordert, dann zur culturgeschichtlichen Heimaths- und Vaterlandskunde übergeht und zuletzt den eigentlich planmäßigen Geschichtsunterricht auf culturgeschichtlicher Grundlage vorträgt, während wiederum Andere (Dennstedt, Jacobi) das Nahe auf die Gegenwart bezogen und darum von der Geschichte der Gegenwart zu der der Vergangenheit rückwärts schritten. Noch Andere machten hiergegen bemerklich, daß für den kindlichen Geist nicht immer das in der Zeit und im Raume Naheliegende auch das Nahe und Anschauliche sei; der sinnlichen Anschauung entsprächen vielmehr die Thaten des Alterthums; es müßten daher zuerst Erzählungen aus dem Leben der Patriarchen, der griechischen Heroen, dann von den großen Personen des Mittelalters in plastischen Einzelbildern vorgeführt werden. Es ward von da ab das biographische Element als das wahre methodische anerkannt, wobei man jedoch wieder darin auseinanderging, ob man das biographische Element mit dem chronologischen, oder geographischen, oder vaterländischen, oder kirchengeschichtlichen in

Verbindung bringen solle. An die biographische Geschichte muß sich dann die Charakteristik des Staats- und Volkslebens anfügen, das Ganze aber mit einer chronologischen Uebersicht der Geschichte der Menschheit enden. Im Allgemeinen steht fest, daß der erste Anfang des Geschichtsunterrichts mit lebensfrischen Geschichten gemacht werden muß, die frei von Ueberladung mit Namen und Zahlen, von verwickelten Begebenheiten sein sollen, um einfach, klar und ansprechend die That, die Begebenheit, das Bild einer geschichtlichen Persönlichkeit hinzustellen und auf Geist und Herz des Kindes wirken zu lassen; — daß niedere Schulen den Geschichtsunterricht auf die vaterländische Geschichte mit eingewobenen Bildern aus der Kirchengeschichte zu beschränken haben; — daß zur klaren Einschau in den Zusammenhang von Land und Leuten Geographie mit der Geschichte verbunden werden muß.

Der Religionsunterricht bildete in der Neuzeit einen Gegenstand der größten Controversen. Es kann an dieser Stelle nicht die Rede sein von denen, welche ihn ganz aus der Schule entfernen wollen, sondern nur von denen, in deren Augen jede Schule eine Bildungs- und also auch Erziehungsanstalt ist, und als solche auch die Anlage zur Religiösität, deren Dasein nicht weggeleugnet werden kann, zu entwickeln hat. Diese zerfallen in solche, welchen Religion Confession ist, und in solche, in deren Augen die Confession nur als ein beschränkter, menschlich-mangelhafter Ausdruck des ewigen Wesens der Religion erscheint. Je nachdem die eine oder die andere Ansicht die herrschende ist, wird auch die Methode des Religionsunterrichts eine andere. Die confessionelle Partei sucht diesen Unterricht wiederum auf jenen Standpunkt zurück zu drängen, wo Auswendiglernen der Hauptstücke des Katechismus, von Bibelsprüchen und Gesangbuchsliedern die Hauptsache ist. Das preußische, sich innigst an den Staat anklammernde sogenannte Neulutherthum, welches die Volksschule als ein willkommenes Werkzeug ihrer Propaganda betrachtet, hat diesem Verlangen in den weiterhin zu erwähnenden drei Regulativen Ausdruck gegeben. Dem Confessionalismus gegenüber verlangen Männer der freieren religiösen Richtung für die Schule einen allgemeinen Religionsunterricht. Diesterweg, ihr Heerführer, weist den confessionell-dogmatischen Unterricht aus der Volksschule mit folgenden Gründen hinaus: 1) allgemeine pädagogische: a) die allgemeine Grundlage muß der specielleren Ausbildung einer Anlage, eines Systems 2c. vorhergehen; b) die Kinder einer (bürgerlichen oder politischen) Gemeinde sind in Gemeinschaft zur thätigen allgemeinen Menschen- und Bruderliebe zu erziehen. 2) pädagogisch-didactische: a) Nichts darf in der Volksschule gelehrt werden, was

die Menschen von einander trennt, sie, statt mit Vertrauen zu einander, mit Mißtrauen und Haß gegeneinander zu erfüllen im Stande ist; b) nur das von der ganzen gebildeten Menschheit (zu einer Zeit) als wahr Erachtete gehört als Lehrstoff in die Volksschule. 3) nationale: a) Nichts darf in der deutschen Volksschule gelehrt werden, was die innigste Anhänglichkeit an das deutsche Vaterland und die Liebe der deutschen Brüder zu einander zu schwächen im Stande ist; b) ohne gemeinsame Lehre, gemeinsame Erziehung aller deutschen Kinder bleibt die Einheit, Einigkeit und Stärke des Vaterlandes eine Illusion. Dem gegenüber behauptet der Confessionalismus erstens, daß ein confessionsloser Unterricht eben so wenig existiren könne, wie ein abstracter Baum, der nicht Apfel-, Birnbaum ꝛc. ist, aber er vergißt, daß das sogenannte Abstracte eben das Allgemeine, das Wesenhafte in den ephermeren Einzelerscheinungen bildet und daß ein Geringschätzen dieses Allgemeinen auf vollständige Gedankenlosigkeit und philosophische Rohheit hindeutet. Zudem schlägt er sich auf diesem Weg mit seinen eigenen Waffen, da jedes Bekenntniß, wenn es ein Menschenherz in Wirklichkeit und nicht blos dem äußeren Scheine und Bekenntnisse nach erobert, in diesem Menschenherzen nothwendig eine eigenthümliche Färbung, eine individuelle Gestaltung annehmen muß, so daß nach dieser Theorie von der alleinigen Realität der Spezialitäten auch die Confession als solche keine wesenhafte Existenz haben könnte. — Zweitens sieht der Confessionalismus in dem allgemeinen Religionsunterrichte eine Gefahr für das Christenthum und die Religion überhaupt, während von gegnerischer Seite diese Gefahr gerade in der Identification der Confession mit der Religion erblickt wird, da bei dieser Identification die Religiösität und Christlichkeit zusammensinke, wenn die Vernunft etwa das als das ewige Wahrheit hingestellte Dogma ganz oder theilweise vernichte. — Die Männer, welche einen allgemeinen Religionsunterricht fordern, gehören einer religiösen Richtung an, welche Jürgen Bona Meyer (Religionsbekenntniß und Schule) also charakterisirt: „Ueber den positiven Religions- und Confessionslehren hat sich eine von ihnen mehr oder weniger absehende religiöse Ueberzeugung gebildet, die, wie Schiller sagt, aus Religion keiner bestehenden Religion angehört, die in keinem der bisher gültigen Glaubensbekenntnisse ihre volle Befriedigung findet, sich selbst aber noch nicht die entsprechende Form errungen hat. Anhänger hat diese Richtung in allen verschiedenen Religionen und Confessionen, und es gehört auch zu ihrer Grundanschauung, daß in diesen allen die allgemeine religiöse Wahrheit enthalten ist, die bestimmt ist, mehr und mehr die allgemeine Zustimmung der ganzen Menschheit zu

erobern. Sie hofft nur auf diesem Wege den schönen christlichen Traum einer allgemeinen Weltreligion verwirklicht zu sehen. Und sie nennt in dieser Hoffnung diejenige religiöse Ueberzeugung, von der sie die wachsende Verwirklichung der Idee erwartet, die allgemeine. Diese Ueberzeugung, die man allerdings nur in Rücksicht dieser Hoffnung und ihrer Negation, nämlich ihrer Unzufriedenheit mit dem Bestehenden, als eine zusammenfassen kann, da sie im Uebrigen noch sehr verschiedene Richtungen einschlägt, ist unstreitig eine Macht geworden, die bewußt oder unbewußt im Hintergrunde aller religiösen Entwicklungskämpfe unserer Zeit steht." — Eine dieser Richtungen vertreten diejenigen Männer, welchen das „vergeistigte Christenthum" als die Religion schlechthin, als ein vollkommener und darum ewiger Ausdruck der Religion erscheint. Sie verstehen unter dem vergeistigten Christenthum das, was von der christlichen Religionslehre nach Abzug des der Vernunft und der Wissenschaft Widersprechenden übrig bleibt, und das ist in ihren Augen etwas unermeßlich Reiches, den Menschen, der sein Leben nach ihm einzurichten sucht, Beseligendes. Aus der bloßen Negation ist diese Richtung herausgetreten in Karl Schmidt, der für die Volksschule des Herzogthums Gotha einen vollständigen Lehrgang des Religionsunterrichts ausgearbeitet, worauf Kehr die Ausführung gegeben hat. Schmidt sagt: „Das Christenthum ist mehr als das, was die Theologen davon in ihre engen Tabellen der Dogmatik einregistrirt haben; es ist als der Leitstern verzeichnet auf dem großen Bogen der Weltgeschichte. Und dieses Christenthum hat die Schule in ihrem Religionsunterrichte zu pflegen. „Einen andern Grund kann Niemand legen außer dem, der gelegt ist, welcher ist Jesus Christus", — das ist das Fundament der wahrhaftigen Religion, des Christenthums. Weil die Religion an den Gott im Menschen anknüpft, darum muß sie im Gottmenschen, im Ideale des Menschen ihren Mittelpunkt haben. Darum muß auch der Gottmensch das Fundament der Religionslehre sein. Daß ein Mensch dagewesen, in dem Gott so offenbar war, wie er nur im Menschen und als Mensch offenbar werden kann, — daß dieser Gottmensch dieses sein gottmenschliches Wesen gelehrt, gelebt, im Opfertode besiegelt und alle Menschen zu diesem Liebesleben in Gott und Gottleben in der Liebe aufgefordert hat, um dadurch die in der Menschheit durch die Ichsucht verdunkelte Aehnlichkeit mit Gott, dem Urquell der Liebe wieder zu erringen, — daß Jeglicher, der an diesen Gottmenschen glaubt, d. h. ihn auf individuelle Weise wiederlebt, aller Selbstsucht, den Quellen der Sünde, abstirbt und damit den einzigen Weg zur Erlangung der absoluten Seligkeit

geht, — daß endlich der, der also in Gott selig, wiedergeboren ist, von da ab das ewige Leben lebt, daß er nun nicht wieder verlieren kann, auch wenn er stirbt: das ist der ewige Kern des Christenthums. Dieser Kern des Christenthums muß immer und überall die treibende Kraft bleiben, die über Buchstabenherrschaft und Cabinetsbefehle, über die Einseitigkeiten der Jahrzehnte und Jahrhunderte, der Fürsten und der Völker ewig siegreich im Geleit des Menschengeistes nach aufwärts schreitet. Auf Grund dieser Anschauung will Schmidt für die Volksschule folgenden Religionsunterricht: „Die Entwicklung des Reiches Gottes, wie sie die Geschichte der heiligen Schrift giebt, woran sich die Hauptmomente der Entwicklungsgeschichte der christlichen Lehre und des christlichen Lebens knüpfen." Auf der ersten Stufe sollen die Hauptgeschichten des alten und neuen Testaments „in einfacher, dem Kindesgeiste im Einzelnen nahe gebrachter Sprache" vorgetragen, eingeübt und für die geistige und sittliche Bildung fruchtbar gemacht werden. Zweite Stufe: Die Erzählungen der Bibel selbst von den Kindern im Geiste der Schrift erfaßt. An einzelne Aussprüche dieser Lectüre die vorzüglichsten christlichen Lehren vom Gott der Liebe und seinem Verhältnisse zum Menschen geknüpft — rein biblisch, mit angemessenen Liederversen durchwebt. Dritte Stufe: Lektüre der heiligen Schrift. Die Hauptstellen im ersten Buch Mosis, die vorzüglichsten Psalmen, Mehreres aus den Sprüchen Salomonis und aus J. Sirach, Hiob, die vier Evangelien. Besonders sind hervorzuheben die zehn Gebote, die Bergpredigt und in derselben das Vaterunser, die Gleichnisse und endlich das höchste Lebensgesetz: „Du sollst Gott lieben von ganzem Herzen 2c." Die Einführung in die Lehren der Confession fällt nach Schmidt schließlich den Geistlichen anheim. — Endlich sei erwähnt, daß Luz in Heubach ein vortreffliches Lehrbuch der praktischen Methodik und dadurch den Beweis der vollständigen Mündigkeit des Volksschullehrerstandes geliefert hat.

Die physische Erziehung wurde in der Neuzeit wieder ein wichtiges Element der allgemeinen Erziehung.

Wie sich in der Kunst der griechische Geist der Schönheit mit dem germanischen Geiste verschmolz und diese Verschmelzung in der Goetheschen Poesie ihren Gipfelpunkt erreichte, so wurde auch die Ueberzeugung der Griechen von dem hohen Werthe der Gymnastik Eigenthum der deutschen Nation, unserer Nation, die sowohl als Trägerin der höchsten geistigen Blüthen der Menschheit, als auch in ihrer staatlichen Zersplitterung und

partikularistischen Gesondertheit so viele Aehnlichkeit mit den alten Griechen aufzuweisen hat. Schon Luther wies nachdrücklich auf die Nothwendigkeit der Leibesübungen hin und erblickte in ihnen ein Gegengewicht gegen das Schlaraffenleben der faulen Bäuche. Montaigne, der Vorläufer Rousseau's sagt: „Wer sein Kind zum braven Manne erziehen will, muß es wahrhaftig in seiner Jugend nicht verweichlichen. Es ist nicht genug, seine Seele fest zu machen, er muß auch die Muskeln stählen.“ Rousseau: „Der Leib sei kräftig, soll er der Seele gehorchen; ein guter Diener muß stark sein. Je schwächer der Leib ist, um desto mehr befiehlt er; je stärker er ist, um so mehr gehorcht er. Ein schwacher Körper schwächt die Seele. Wollt ihr den Verstand eures Zöglings bilden, so bildet die Kräfte, welche sein Verstand regieren soll, übt fort und fort seinen Körper, macht den Knaben stark und gesund, um ihn weise und verständig zu machen, laßt ihn arbeiten, sich rühren, laufen, schreien, immer in Bewegung sein, und ihn die Ueberzeugung gewinnen, er sei durch Kraft ein Mensch, dann wird er es bald durch Vernunft sein.“ Im Dessauer Philanthropin suchte man die Lehren Rousseau's auszuführen. Rektor Vieth daselbst gab eine „Encyklopädie der Leibesübungen“ heraus. Dann folgte Gutsmuths in Schnepfenthal mit seiner „Gymnastik“. Nach ihm ist der oberste Grundsatz der physischen Erziehung: „Bilde alle Anlagen im physischen Menschen aus zur möglichsten Schönheit und vollkommensten Brauchbarkeit des Körpers, als Lehrers (?) und Dieners des Geistes.“ Es ist ihm die Gymnastik „ein System von Uebungen des Körpers, welches die Vervollkommnung des letzteren zum Zweck hat.“ Als die eigentliche Quelle der heutigen Gymnastik erscheint indessen nicht Rousseau, sondern jener Geist und jenes Bestreben, welches den Kern und das hohe, unvergängliche, weltreformirende Wesen des deutschen Geistes und Lebens erkannte und auf eine totale Verjüngung und Umgestaltung dieses Lebens von innen heraus hinarbeitete, als der äußere Untergang der Nation herein zu brechen und sich zu vollziehen drohte. Es fand dieser Geist und dieses Bestreben in den Reden Fichte's an die deutsche Nation seinen erschütternden, erhebenden und begeisternden, zur That entflammenden Ausdruck. Der Hinweis auf Pestalozzi, welchen diese Reden brachten, war für den Fortgang und die Ausbreitung seiner reformatorischen Ideen entscheidend, so auch für die Entwicklung des Turnens. Pestalozzi drang schon auf Leibesübungen und ließ solche vom Jahre 1807 an in Iferten wirklich ausführen. Bei seinem Hange zu elementarisiren kam er indessen über die „Gelenkübungen“ nicht hinaus. Desgleichen Fröbel, der in Burgdorf weiter zu bauen suchte. Indessen erhielt durch ihn hier in Burgdorf

Adolph Spieß (geboren 1810, seit 1833 in Burgdorf, seit 1844 in Basel, seit 1848 in Darmstadt, gestorben 1858) die erste Anregung, um später das Schulturnen zu reformiren. Es bekamen die Leibesübungen durch ihn Methode, und die Freiübungen wurden das Fundament derselben. Er hat gezeigt, wie das Turnen als Klassenunterricht sein muß, um nicht allein die Kraft und Gewandtheit des Körpers, nicht blos die Schönheit seiner Bewegung, sondern auch die Aufmerksamkeit des Geistes zu entwickeln und zu stärken. Es liegt in dem Spieße'schen Turnen eine disciplinarische Kraft, die dem ganzen Schulleben zu Gute kommt. Für die Ausdehnung der Gymnastik auf die weibliche Jugend und die Ausbildung des Schulturnens hat sich in neuerer Zeit vorzüglich Werner in Dessau verdient gemacht. Sein Streben concentrirt sich in dem dreifachen Zweck: Ausbildung des jugendlichen Körpers in verschiedener Weise, Ausbildung der Militärs und gymnastischer Lehrer; Heilung deformer und geschwächter Körper. Sein Motto heißt: „Lehret frühzeitig die Jugend Herr ihres Willens sein, sorgt für gleichmäßige Ausbildung des Körpers und Geistes, dann wird ein gesundes und kräftiges Geschlecht erblühen. — Ganz abgesondert von dem eigentlichen Schulturnen, das seinen Begründer in Pestalozzi hat, entwickelte sich das Volksturnen, d. h. diejenige Gymnastik, welche sich in den Dienst der Entwicklung deutscher Kraft, deutscher Gesinnung und Gesittung stellt, den nationalen Zweck einer innerlichen Begründung und Entwicklung deutschen Volksthums stets im Auge behielt und diese hohen Ziele nicht blos durch körperliche Uebung, sondern auch durch den Vereins- und Gemeingeist, dem das „Frisch, Frei, Fröhlich und Fromm" zur Parole gesetzt ist, zu erreichen strebt. Fichte konnten die Pestalozzi'schen Uebungen nicht genügen; aber unter seinen Zuhörern war einer, der durch ihn zu Größerem angeregt wurde, und dieser Mann war Jahn.

Friedrich Ludwig Jahn ist geboren 1778 zu Lanz bei Lenzen in der Priegnitz, gestorben den 15. Oktober 1852, und mit dem Motto durchs Leben gegangen: „Gott verläßt keinen Deutschen!" „Auf dem rechten Elbufer geboren, in einer altpreußischen Landstadt, — erzählt er von sich — trank ich mit der Muttermilch die Liebe zum Vaterlande. Nie ist sie seitdem an der Hoffnungslosigkeit gestorben; schon als Knabe erweckte sie mich aus dem Schlummerdasein, beschwingte meinen Geist als Jüngling und begeisterte mich noch jetzt unter Trümmern. Deutschland, wenn es einig mit sich, als deutsches Gemeinwesen, seine ungeheuern, nie gebrauchten Kräfte entwickelt, kann einst der Begründer des ewigen Friedens in Europa, der Schutzengel der Menschheit sein." „Die Geschichte ist meine älteste Jugendgespielin, meine Freundin geblieben

und meine Begleiterin durch's Leben. In Luthers Bibel habe ich Lesen gelernt; Pufendorf war mein zweites Buch. Erst in der Erwachsenheit habe ich von Märchen gehört. Als mich mein Vater auf den Knien schaukelte, wußte ich nur von den Großen des Alterthums und den Biedermännern unseres Volkes. Bei herannahender Manneskraft bin ich im Laufe mehrerer Jahre Deutschland durchwandert zu Lehr' und Lust; ich kenne seine vorzüglichsten Hofstädte, Handelsplätze und Gewerbsörter; ich kenne den Landbauer und unter ihm wieder den Wucherer, Schwelger, Treiber und Fröhner; ich kenne zehn hohe Schulen und das Treiben ihrer Gelehrten und Schüler; ich habe in lauter langbestandenen Staaten gewohnt, unter fünf Königen und drei Herzögen; ich habe überdies noch gelebt unter dem letzten deutschen Kaiser, mehreren Königen, Fürsten und Herren, und —

„Erköre mir kein ander Land
Zum Vaterland,
Stünd' mir auch frei die große Wahl!"

Durch sein „deutsches Volksthum" 1808 zu allgemeinem Rufe gelangt, faßte Jahn in Berlin, von Fichte angeregt, den Entschluß, als Erzieher der Jugend für Deutschlands Wohl schaffend zu helfen, wobei er als Lehrer des Plamannschen Institutes sein Hauptaugenmerk auf die „körperliche Erziehung durch geregelte Leibesübungen" richtete, und 1811 in der Hasenheide den e r s t e n T u r n p l a t z errichtete, welcher 1817 von 1400 Studenten, Seminaristen, Gymnasiasten, Professoren und Offizieren besucht ward und in ganz Preußen, sowie in Nord- und Süd-Deutschland als Muster für ähnliche Anstalten diente. „Die Turnkunst soll — das sah Jahn als ihre Aufgabe an — die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wieder herstellen, der blos einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, der Ueberverfeinerung in der wiedergewonnenen Männlichkeit das nothwendige Gegengewicht geben und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen umfassen und ergreifen." Beim Aufrufe des Königs von Preußen zogen 1813 sämmtliche Turner in's Feld. Jahn warb Kämpfer für die „wilde verwegene Jagd Lützows", und nur mit Mühe gelang es ihm, einen ältern Schüler, E r n s t E i s e l e n, von der Theilnahme am Kriege zurück zu halten und ihn zur Fortführung der Turnerei zu bestimmen. 1814 kehrte er selbst zurück nach Berlin und arbeitete weiter an seinem Werke. Bei Napoleons Rückkehr von Elba gingen freilich die Turner noch einmal ins Feld; doch hatte unterdeß die Ausbildung der Gymnastik ihren ruhigen Fortgang. Von Berlin aus verbreitete sich die Turnerei bald durch Norddeutschland; auch in

einem großen Theile von Süddeutschland schlug sie Wurzel. Breslau vor allem eiferte Berlin nach. Harnisch und Maßmann standen an der Spitze, und Wolfgang Menzel, damals noch Student, war einer der Vorturner. Durch das Schroffe in Jahn's Persönlichkeit, eine gewisse pedantische Sittenrichterei und den Hang zur Deutschthümelei, der sich bei den Turnern bemerkbar machte, fühlte sich der Philosoph und Novellist Steffens abgestoßen. Seinen Angriffen traten K. v. Raumer, Arndt, Harnisch und andere entgegen: der guten Sache schien der Sieg gewiß zu sein. Da aber wurde die Reaction gegen den deutschen Geist und das Streben nach Verjüngung und Einigung der deutschen Nation, das die Turnerei geboren hatte, immer kecker und siegreicher. Der letzte Rest deutscher Gesinnung war zurückgedrängt in die Burschenschaften der deutschen Universitäten und die Turnvereine. Es erfolgte die unglückliche That der Ermordung Kotzebue's von Seiten des Turners Sand, und damit traten ein die Demagogenriechereien und Demagogenverfolgungen eines v. Kamptz. 1819 wurde das Turnen im preußischen Staate aufgehoben. Jahn selbst ward in Folge des Verdachtes, an den demagogischen Umtrieben theilgenommen zu haben, in gefängliche Haft gebracht und erst 1825 durch das Oberlandsgericht zu Frankfurt a. O. freigesprochen. Er lebte fortan in Freiburg im Exil, bis zu seinem Ende — in sich versunken, gedankenfüllig, des Geschickes Lenkungen und Wandlungen überlegend, — in der Einen Leidenschaft, in dem Begriffe des deutschen Vaterlandes aufgehend. Das Turnen nahm indessen in Württemberg seinen ununterbrochenen Fortgang. In Bayern nahm es König Ludwig gleich beim Antritt seiner Regierung in Schutz und ließ durch Maßmann in München einen Turnplatz errichten. Nach und nach hielt es wieder seinen Einzug in Preußen. Maßmann selbst trat in preußische Staatsdienste. Dem preußischen Rückschritt folgte ein eben so energischer Fortschritt. Allgemach dehnte Preußen auch das Turnen auf die Volksschulen aus und ging dadurch allen anderen deutschen Staaten voran. Dem Jahn'schen deutschen Turnen entstand übrigens eine Concurrenz in dem schwedischen Turnen. Seine Einführung in Deutschland durch Rothstein gab Veranlassung zu einem Streite über die Vorzüge der einen oder der andern Richtung, welcher bis in die Gegenwart hinein reicht. Gründer der schwedischen Gymnastik war **Pehr Henrik Ling**, geboren den 15. November 1776, in einem bescheidenen, stillen Pfarrhause in frühester Jugend gepflegt und erzogen, dann in der Schule zu Wexiö seine ihm reich verliehenen Anlagen entfaltend, seit 1793 Student auf der Universität Upsala, 1797 Candidat der Theologie, und, nachdem er

kurze Zeit in Stockholm als Hauslehrer fungirt hatte, auf Reisen in Dänemark, Deutschland, Frankreich und England, bis er 1806 die Fechtmeisterstelle an der Universität Lund erhielt, wo ihn sein Nachdenken und die eigene Erfahrung, wie heilbringend richtig betriebene Fechtübungen auf des Menschen geistige und leibliche Gesundheit einwirken können, auf den so inhaltreichen Gedanken, führte, daß eine organisch-harmonische Ausbildung des menschlichen Leibes und seines Bewegungsvermögens, erfaßt im ganzen Zusammenhange der Wechselwirkungen aller organischen und geistigen Kräfte des Menschen, ein wesentlicher Theil der Jugenderziehung und Volksbildung sein müsse. Der Durchführung dieses Gedankens widmete er zu Lund, wie seit 1812 zu Stockholm, wohin er als Fechtmeister an der Kriegsakademie Karlberg berufen war, sein Leben, bis er am 3. Mai 1839 starb. Ling setzt die Lehre von der körperlichen Bewegung in Uebereinstimmung mit den Gesetzen, welche der menschliche Organismus zeigt, und betrachtet als nächsten Zweck der Gymnastik die Herstellung der vollsten Harmonie zwischen den einzelnen Theilen des Körpers. Da sich nach Ling der Mensch in einem vierfachen Grundverhältniß darstellt, so muß sich auch die Gymnastik vierfach gliedern. Wir können, sagt er, den Menschen auffassen als Subjekt oder als Objekt und können ihn in den verschiedenen Auffassungen entweder activ oder passiv denken. Hieraus ergeben sich die vier Grundverhältnisse: das subjectiv-active, das subjectiv-passive, das objectiv-active, das objectiv-passive. Darnach ist die Gymnastik 1) die pädagogische Gymnastik, 2) die Heil-Gymnastik, 3) die Wehr-Gymnastik, 4) die ästhetische Gymnastik. So handelt es sich denn in der rationellen Gymnastik nicht blos um des Menschen Naturseite oder Leiblichkeit als solcher schlechthin; es ist eben so sehr die Geistigkeit des Menschen, durch welche sie in ihrem System bestimmt wird. Ling schuf eine organisch-harmonische Ausbildung des menschlichen Organismus und suchte sie — alle turnerischen Künsteleien, alle Kraft- und Schaustücke am Reck und Barren verwerfend — der Jugenderziehung einzuverleiben. — In Deutschland ward seine Methode von **Rothstein** vertreten, unter dessen Leitung 1851 die Central-Turnanstalt in Berlin errichtet wurde, von der aus nach den Verordnungen von 1860 die Gymnastik in die Schulen des preußischen Staates, und zwar nicht blos in die Gymnasien und Realschulen, sondern auch in die Volksschulen geht. Es ist deshalb an die königlichen Schulcollegien eine Ministerialverfügung ergangen, worin deren Fürsorge die Ausbildung und weitere Entwicklung des gymnastischen Unterrichts in den Schullehrerseminarien, namentlich nach der Seite der methodischen

Ertheilung desselben durch die Elementarlehrer hin, empfohlen, und eine Verfügung an die Rectoren und Senate der Universitäten, in der denselben eröffnet wird, daß dem gymnastischen Unterricht in den Schulen weiterhin eine erhöhte Bedeutung beigelegt werden solle, und auf den Universitäten dafür gesorgt werden müsse, daß den von den Schulen abgehenden jungen Männern auf der Universität eine geordnete Fortsetzung der angefangenen gymnastischen Ausbildung möglich gemacht werde, sodann Werth darauf zu legen sei, daß namentlich die künftigen Geistlichen und Schulmänner schon auf der Universität Gelegenheit erhalten, sich mit einem ordnungsmäßigen Betriebe der Gymnastik bekannt zu machen, damit sie in ihrem späteren Amt beaufsichtigend und ausübend hiervon Gebrauch machen können. An die Mittelschulen wurde darauf von den Provinzialschulcollegien die Verordnung erlassen, daß die Lehrer den gymnastischen Unterricht als einen integrirenden Theil ihrer Aufgaben anzusehen und zu behandeln, und in ihren Anforderungen an die geistige Thätigkeit und Beschäftigung der Schüler für jenen Zeit und Raum zu lassen hätten — in Uebereinstimmung mit den Anschauungen der deutschen Philologen, die auf der Philologenversammlung von 1860 erklärten, daß die Jugend nicht ohne rationelle Turnübungen zu einem kräftigen Geschlecht herangebildet werden könne, und daher folgende Sätze annahmen: 1) Unterricht im Turnen sollen wirkliche Gymnasiallehrer ertheilen; 2) Studirenden der Philologie und Schulamtscandidaten soll Gelegenheit geboten werden, sich für denselben die nöthige Vorbildung zu erwerben; 3) als Ziel des Unterrichts soll wie bei den humanistischen Studien zunächst allgemeine formale Bildung gelten; 4) zur Theilnahme sollen alle Schüler verpflichtet sein, welche nicht durch Gebrechen oder Krankheit abgehalten sind. — Das Ziel desselben und die Richtschnur über den Turntrieb in der Volksschule giebt die Circularverfügung der Potsdamer Regierung an: „Wir empfehlen zunächst und im Allgemeinen große Einfachheit der Uebungen und daher vornehmlich die auch ohne besondere und kostspielige Vorrichtungen und Apparate ausführbaren sogenannten Freiübungen und Ordnungsübungen, verbunden mit Spielen der Schuljugend und mit steter Berücksichtigung ihrer späteren militärischen Ausbildung, welche durch die höchst wünschenswerthe Mitwirkung gedienter Wehrmänner schon früh vorbereitet werden kann. Uebungen solcher Art können in den sogenannten Freiviertelstunden vorgenommen werden, was insonderheit auch für die Winterszeit, wenn die Witterung es erlaubt; thunlich und selbst in disciplinarischer und diätetischer Hinsicht anräthlich ist.“ —

Für das Ling'sche System trat Rothstein, der Director der Centralturnanstalt in Berlin in folgenden Schriften auf: 1) die gymnastischen Freiübungen nach dem System Lings. 2) Die Gymnastik: a) das System; b) die pädagogische Gymnastik; c) die Heilgymnastik; d) die Wehrgymnastik; e) die ästhetische Gymnastik. 3) Die gymnastischen Rüstübungen. 4) Anleitung zum Betriebe der gymnastischen Freiübungen in den Elementarschulen. Gegen das System Ling's erklärten sich der Berliner Turnrath und verschiedene Turnlehrer. Für das deutsche Turnen: 1) die schwedische Gymnastik in preußischen Staaten. Petition des Kölner Turnvereins an das Haus der Abgeordneten. Herausgegeben von Angerstein. 2) Die deutsche Turnkunst und die Ling's-Rothstein'sche Gymnastik. Zweite Denkschrift des Berliner Turnvereins. Berlin 1861. Erziehung zur Wehrhaftigkeit von Kühner (Einladungsschrift der Musterschule zu Frankfurt a. M. 1861). — Kloß in den neuen Jahrbüchern für die Turnkunst und in einer besonderen Schrift: Ueber die Heranbildung von Turnlehrern aus dem Lehrerstande. Dresden 1861. — Geheimrath Langenbeck trat gegen das deutsche Turnen auf aus folgenden Gründen: Wie das Jahn'sche Turnen früher betrieben wurde verlangte es Uebungen, zu welchen die Kinder vermöge ihrer körperlichen Entwicklung noch gar nicht befähigt waren, und es wurde der eigentliche hygienische Zweck dabei ganz außer Augen gelassen. Demgemäß würde die körperliche Entwicklung und Gesundheit der Jugend dadurch nicht in dem Maße gefördert, als es von einer rationell betriebenen Gymnastik erwartet werden könne. Zarte, von Geburt schwächliche, ärmlich entwickelte Knaben vertrügen häufig das Turnen in der That nicht; Exerciren passe besser für dieselben. Bei jungen Leuten, welche eine Virtuosität im Turnen erlangt haben, finde man wohl eine kräftige Entwicklung der Armmuskeln, sehr selten aber die Fülle der Gesundheit, wie sie bei der Jugend angestrebt werden müsse. — Dagegen bemerkt E. du Bois-Reymond („Ueber das Barrenturnen und über die sogenannte rationelle Gymnastik. Berlin, 1862."): „Unbestrittene Thatsache ist, daß das deutsche Turnen z. B. in den Eiselen'schen Turntafeln, für jene Alters- und Bildungsstufe des Körpers eine Fülle zweckmäßiger Uebungen, auf das Sorgfältigste nach ihrer Schwierigkeit geordnet, darbietet. Nicht minder ungerecht ist das Verfahren, den Stab zu brechen über ein System von Leibesübungen, weil es sich nicht schickt für „zarte, von Geburt an schwächliche, ärmlich entwickelte Knaben." Es ist eine Grundregel der Pädagogik, daß sie bei ihren Maßnahmen weder an das Individuum von außerordentlicher, noch an das von geringster, sondern an das von mittlerer Befähigung denkt. Was

würde aus unserem Schulunterrichte, wollten wir ihn auf Cretinen berechnen!" Langenbeck sagt: „Die sogenannte schwedische Gymnastik unterscheidet sich dadurch von dem Jahn'schen oder deutschen Turnen, daß sie nicht wie dieses eine Summe von Körperleistungen anstrebt, sondern sich nur mit den einzelnen Muskeln und Muskelgruppen beschäftigt und diese durch Stellungen, Bewegungen und Kraftäußerungen zu kräftigen sucht. Ohne Zweifel ist diese Methode rationeller. Der Knabe muß zunächst seine Muskeln und den ganzen Körper stärken, bevor er zu einer Reihe von combinirten Bewegungen fähig wird; er muß sich der Mittel bewußt werden, welche ihm zu diesem Zwecke zu Gebote stehen. Dies geschieht am besten dadurch, daß ihm gelehrt wird, einzelne Muskeln und Muskelgruppen durch seinen Willen ganz isolirt in Thätigkeit zu versetzen." Dem gegenüber du Bois-Reymond: „Wir können, indem wir eine Bewegung beabsichtigen oder ausführen, immer nur Muskelgruppen, niemals einzelne Muskeln isolirt in Thätigkeit setzen." „Die Muskeln werden durch Uebung erfahrungsmäßig stärker und nehmen dabei bis zu einer gewissen Grenze an Masse zu; Muskeln, die man nicht wenigstens zu Zeiten sich verkürzen läßt, werden athrophisch. Der Plan, den Körper dadurch auszubilden, daß man die einzelnen Muskelgruppen methodisch durchnimmt und jede einzelne rechtmäßig übt, scheine deshalb beim ersten Anblicke ganz verständig. Eine nähere Betrachtung zeigt aber, daß derselbe einerseits zu viel, andererseits zu wenig thut. Dieser Plan thut einerseits zu viel, weil es, um eine Stärkung aller Muskelgruppen hereinzuführen, schwerlich nöthig ist, sie auch alle einzeln zu üben. Bei einer Maschine, wie der lebendige Muskelkörper sie darstellt, kann eine größere Leistung nach einer bestimmten Richtung im Allgemeinen gar nicht stattfinden, ohne daß viele, ja vielleicht, wenn auch nicht gleichzeitig, alle Muskeln sich mehr oder minder daran betheiligen." „Dieser Plan thut andererseits zu wenig, weil körperliche Ausbildung noch ganz etwas anderes bedeutet, als das alle einzelnen Muskeln das höchste Maß der Stärke erreicht haben. Die Leistungen des Körpers als Bewegungsapparat beruhen eben so wesentlich auf dem richtigen Zusammenwirken der einzelnen Muskelgruppen, als auf der Stärke, womit sich diese verkürzen. Die Muskeln müssen, um eine zusammengesetzte Bewegung, z. B. einen Sprung auszuführen, in der richtigen Reihenfolge zu wirken anfangen, und ihre Energie (im Helmholtz'schen Sinne) muß nach einem gewissen Gesetze anschwellen, anhalten, sinken, damit das Ergebniß die richtige Lage der Glieder und die richtige Geschwindigkeit des Schwerpunktes in der richtigen Richtung sei.

Außerdem müssen bei allen solchen zusammengesetzten Bewegungen zwei Sinne, Augen und Gefühl, bereit sein zur raschen Auffassung der Sachlage, in jedem Augenblicke nicht minder die Seele zur eben so raschen Entscheidung über das, was gemäß der Botschaft der Sinne zu thun ist. Das Ling'sche System hat nicht erkannt, daß das Turnen eben so sehr Nervengymnastik als Muskelgymnastik ist." — Wo auch der größere Vortheil liegen mag, ob auf Seiten der schwedischen oder der deutschen Gymnastik: erfreulich ist's, daß die physische Erziehung bereits zu dem Rechte gekommen ist und immer mehr kommt, das ihr im Bildungswerke der Jugend gebührt.

In Beziehung auf die Stellung der Volksschule zu Staat und Kirche ward im 19. Jahrhundert die Trennung der Schule von der Kirche und die Auffassung derselben als Staatsanstalt, trotz der zeitweiligen Opposition und Reaktion, immer weiter durchgeführt. Im Mittelalter war die Kirche die Trägerin des geistigen Lebens, beherrschte als solche den Staat und demgemäß auch die Schule. Nach der Reformation wendete sich das Blatt: der Staat übernahm die Pflege des geistigen Lebens, und die protestantische Kirche wurde selbst eine Anstalt zur religiösen Bildung der Staatsangehörigen, welche durch Lehre und durch Cultus, durch Förderung der Gotterkenntniß und der Einsicht in die Menschen- und Christenpflicht, durch Schärfung des Gewissens der Menge und durch Gottesverehrung bewerkstelligt wird. Mehr und mehr ging dem Staate das Bewußtsein auf, daß er im Interesse seiner eigenen Existenz als ein Lebendiges, das sich fortentwickeln muß, der Roheit und Unsittlichkeit nicht durch Strafen, sondern durch Religion und allgemeine Bildung beikommen müsse. Gleich nach der Reformation ließ man den Staat zwar noch außer aller Verbindung mit der Schule; aber letztere wurde doch aus einem Institute der Priester eine Anstalt der Kirchengemeinde; später übte der Staat seinen Einfluß ausschließlich durch die Mitglieder der kirchlichen Behörden und durch Geistliche überhaupt aus. Dadurch erhielt sich bei der Kirche die Meinung, nach welcher die Schule der Kirche und nicht der allgemeinen Bildung halber vorhanden sei, und vielfach wurde nach wie vor die erstere als Eigenthum der letzteren betrachtet und als Mittel zur Erhaltung und Stütze der Confession angesehen. Diese Ansicht wurde schon im „Jahrhundert der Aufklärung" bekämpft, und die Idee der Freistellung des Schulwesens neben der Kirche unter dem Protectorat des Staats erhielt zum ersten Male ihren klassischen offiziellen Ausdruck, als am 18. Juli 1799 in einer Relation des Oberkonsistoriums zu Berlin zur „Bekämpfung des Vorurtheils,

als ob die Schulen zunächst eine Sache einzelner Religionsparteien wären und sein müßten" aufgefordert wurde; denn es sei unleugbar, „daß die Schulen als Institute des Staats und nicht als Anstalten einzelner Confessionen zu betrachten" seien, weshalb auch zu wünschen sei, „daß in den Schulen der Religionsunterricht blos auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und auf die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre eingeschränkt, dagegen der specielle Confessionsunterricht blos dem Prediger bei der Vorbereitung der Katechumenen überlassen werde." Schon viel früher hatte J. B. Schuppius († 1661) gesagt: „So lange die Einbildung währt, das der status scholasticus nothwendig müsse verbunden sein mit dem statu ecclesiastico, so lange werden keine guten Schulen in Deutschland sein." 1778 hatte sodann Gedike geschrieben: „Die gewöhnliche Subordination der Schulen unter der Aufsicht der Geistlichkeit schreibt sich noch aus jenen Zeiten der Möncherei und des Aberglaubens her, da man jedem Lichtstrahl reinerer Erkenntniß, der etwa aus den Schulen hervordämmern konnte, den Weg zu versperren suchte. Die Ursache hat aufgehört: warum dauert die Folge fort? Man wird es sonderbar finden, wenn ein Civilbedienter über ein Corps Soldaten gestellt würde. Aber das Verhältniß ist beinahe dasselbe. Um einen Schulmann beurtheilen und leiten und, wenn er fehlt, zurechtweisen zu können, muß man zwar nicht nothwendig selbst ein Schulmann sein, aber doch durchaus die Kenntniß eines Schulmanns haben. Es ist wahr, viele Prediger haben sie, und mancher würde vielleicht ein trefflicher Schulmann geworden sein. Aber kann man wohl mit Billigkeit dergleichen Kenntnisse von jedem Geistlichen ohne Unterschied erwarten und fordern? Er kann ohne sie ein recht brauchbarer Mann sein in seinem Stande; aber zum Schulaufseher taugt er ohne theoretisch-praktische Kenntnisse des Schulwesens schlechterdings nicht. Unstreitig würde es also besser und für den Schulmann aufmunternder sein, wenn Schulmann unter Schulmann subordinirt wäre: und wenn man zu diesem Behufe die Schulinspektion ebenso wie die geistliche in Diözesen vertheilte, und den tüchtigsten Schullehrern der größeren Städte und Schulen die Aufsicht über alle zu einem gewissen Distrikt gehörige kleinere Schulen auftrüge." Derselbe — Gedike — spricht in seinem Programm 1800: „Es ist ein Ueberrest des Aberglaubens und der Barbarei des Mittelalters, daß man noch immer die Schulen als Filiale der Kirche und nicht vielmehr als eigene, selbständige Institute betrachtet. Schulen sind Institute des Staats, dem daran gelegen ist, unterrichtete, brauchbare Bürger zu haben, nicht Institute einzelner Religionsparteien. Deshalb gehört auch nur die allgemeine

Religion zu den Gegenständen des Schulunterrichts, nicht aber die Unterscheidungslehren der einzelnen Kirchen." — Die Fürsorge des Staats in Betreff des Bildungswesens nahm eine immer umfangreichere Gestalt an und sie trat in eins ihrer letzten Stadien, als das Vaterland aus tausend Wunden blutete und Fichte die totale Verjüngung der Nation auf dem Wege der Pestalozzi'schen Erziehungsweise erwartete und anempfahl. Soweit seine Ideen nicht das völlige Absehen von dem so überaus wichtigen und nicht zu unterschätzenden Einfluß der Familie forderten, gewannen sie Fleisch und Blut, als das deutsche Volk unter der Führerschaft Preußens mit Riesenkraft das französische Joch abgeschüttelt hatte und nun sich anschickte, ein neues Leben zu beginnen. Erhöhte Bildung und verbesserte Erziehung wurde von allen Denkenden und patriotischen Männern gefordert. Das Ideal der allgemeinen menschlichen Bildung, das in Deutschland durch Lessing, Schiller und Goethe entstanden war, forderte die Verallgemeinerung der Bildung, eine verbesserte und erhöhte Erziehung der Massen; denn „Gott will, daß allen Menschen geholfen werde und daß sie alle zur Erkenntniß der Wahrheit kommen." Im Lichte dieser Einsicht und angesichts des noch sehr wenig erwachten Bildungsbedürfnisses im Volke wurde durch Montgelas in Bayern, durch den Kanzler Hardenberg in Preußen die Schulpflichtigkeit eingeführt, jene scheinbare Unfreiheit, gegen die auch der Ultramontanismus in einer Schrift von J. Lucas (Der Schulzwang, ein Stück moderner Tyrannei. Landshut, 1865) gar ernstlich ins Feld zu ziehen versucht hat. Er spricht der Familie das alleinige Recht der Erziehung zu und plaidirt für die vollständige Freistellung der erziehlichen und unterrichtlichen Praxis für freie Concurrenz — offenbar in der Absicht, dem katholischen Clerus wieder zu einer größtmöglichsten Herrschaft über das Schulwesen zu verhelfen und die aus protestantischer und christlich-humaner Gesinnung hervorgegangene Pestalozzi'sche Schule zu stürzen, die liberale Gesinnung zu verbannen und Rom wo möglich zur Herrschaft über das Bildungswesen und damit über die Nation selbst zu bringen. — Das Bewußtsein von der Nothwendigkeit allgemeiner Bildung hat sich — und das wird Stimmen wie die von Jos. Lucas ungehört verhallen lassen — seit der pädagogischen „Sturm- und Drangperiode" nach den Freiheitskriegen immer mehr ausgebreitet und wenigstens in protestantischen Ländern größtentheils die Massen erobert, so daß der Schulzwang schwerlich mehr als eine beklagenswerthe Unfreiheit empfunden wird. In Folge der genialen Lichtblitze und Forschungen Pestalozzi's und der geistigen Arbeit seiner hervorragenden Nachfolger hat sich die Pädagogik mehr und mehr zu einer Selbständigkeit, wissenschaftlichen und künstlerischen Abgerundetheit

erhoben, so daß sie allgemach Herr im eigenen Hause zu sein das Recht und die Pflicht hat. Je mehr sie sich darum ihrer jetzigen Ausbildung näherte, um desto mehr erhoben sich Stimmen für die Freistellung der Schule, die sogenannte Emancipation von der Kirche, durch welche übrigens nie eine Zerreißung des Bandes zwischen der Wirksamkeit der Schule und der der Kirche, keine Zerstückelung des allgemeinen Bildungswerks beabsichtigt wurde. Wenigstens dachten die bedeutendsten und einflußreichsten Vertreter der Emancipation nur daran, der Schule eine selbständige Vertretung und eine Inspektion und Leitung von Seiten der Sachverständigen, der Pädagogen von Fach, zu verschaffen. Die Reihe dieser Vertreter beginnt in der Nachpestalozzi'schen Zeit mit Stephani. Er sagt: „Die Hauptbedingung, unter welcher sich eine glückliche Verbesserung der Erziehung allein denken läßt, ist, daß das gesammte öffentliche Erziehungswesen zu einem eigenen, selbständigen Zweige des Staatshaushaltes erhoben und solches, wie die übrigen Zweige desselben, eine zweckmäßige, sich durch den ganzen Staat verbreitende Organisation erhalte. Die Aufsicht und Leitung des Ganzen sowohl als der Haupttheile der öffentlichen Erziehung erfordert Männer, welche in diesem Fache durchaus zu Hause sind. Wer will denn den Werth der in allen Abtheilungen angestellten Lehrer gehörig würdigen, als derjenige, der Staatspädagogik zu seinem Hauptstudium gemacht hat? Oder wer anders, als eben dieser, kann es sich anmaßen, über die Auswahl des Lehrstoffs, die Güte der Methode, die befolgten Erziehungsgrundsätze und Organisation der einzelnen Unterrichtsanstalten ein meisterhaftes Urtheil zu fällen? Wer anders als der gründlich gelehrte Staatspädagoge kann zu einer hellen Uebersicht des gesammten Bedürfnisses der Nationalbildung gelangen, und seine vollste Aufmerksamkeit und Lieblingsthätigkeit auf das große Werk richten, das durch ihn ausgeführt werden soll? Wie will man denn anders dafür sorgen, als daß man für Bearbeitung dieses wichtigen Staatsfachs eine eigene Classe von Staatsdienern anstellt, und es ihnen zur Pflicht macht, einzig diesem großen Geschäfte vorzustehen. Man muß aufhören, die öffentliche Erziehung einem andern Zweige des Staatshaushaltes als Nebensache mit anzuhangen." Wir können es nicht billigen, daß das Erziehungswesen dem Justiz- oder Kammerwesen als Nebensache beigegeben werde; wir können es ebensowenig billigen, wenn solches den Consistorien oder Kirchenkollegien zugeordnet wird. Zwar findet hier allerdings Verwandtschaft statt; aber es stimmt schon mit den Grundregeln der Staatsorganisation nicht überein, wenn man einen Theil der Geschäftsgegenstände zur Hauptsache macht und ihn dadurch ungebührlich über die andern erhebt. Hierzu kommt,

daß unsere Kirchenkollegien selbst noch einer zweckmäßigen Reformation bedürfen, um die Reste geistiger Rechtspflege abzuschaffen und sie ihrem reinen Zwecke — die Sorge für sittlich-religiöse Cultur — wiederzugeben." — Pustkuchen verlangt im Interesse der Pädagogik, der Schule, des Hauses und der Gemeinde die Trennung der Schule von der Kirche; denn die „Aufgabe der Schule ist, das Erkenntnißvermögen durch elementare und formale Bildung in seiner Selbständigkeit zu veredeln, die Kirche dagegen benutzt dasselbe, um die Elemente der Willensmeinung in ihm zu begründen und seine transitive Bedeutung zu erhöhen." So steht die Kirche neben der Schule mit einer ganz besonderen, ihr eigenthümlichen Aufgabe. Beide Institute kommen also nur im Punkte der intellektuellen Bildung mit einander in Berührung. Aber es läßt sich eine Doppelartigkeit der Bildung nachweisen, deren eine der Schule, deren andere der Kirche anheimfällt. Die Schule hat die formale Entwicklung der Erkenntnißkräfte zur Aufgabe; die ideale Bildung fällt der Kirche anheim." — Diesterweg will die Schule „von der ausschließlichen Inspection der Geistlichen" getrennt wissen. „Der Geistliche kann der Regel nach nicht die zu einer erfolgreichen inneren Gesammtleitung der Schule erforderlichen Kenntnisse und Einsichten in die Elementar-Methodik besitzen. Daher ordne man eine specielle Leitung der Schulangelegenheiten durch Sachverständige an." Ganz ähnlich spricht sich Theodor Hoffmann aus. — Preusker betrachtet als die nothwendigsten Bedingnisse bei der Staats-Oberaufsicht und Leitung des Schulwesens: 1) daß diese Leitung von theoretisch und praktisch mit dem Schulwesen vertrauten Männern erfolgt. Es liegt in der Natur der Sache, daß Jeder, welchem eine solche Aufsicht anvertraut ist, auch diese Kenntniß und Erfahrung davon besitzen muß und bei der Wahl nicht besondere Gunst und Nebenursachen, Gehaltsersparung 2c. einwirken dürfen. Auf jenem Grundsatze und daß auch tüchtige Schulmänner nicht davon ausgeschlossen sind, sowie 2) daß die Schulbehörden selbständig bestehen, beruht meist der Streit über Emancipation des Schulwesens. Erkennt man jene Nothwendigkeit an, so wird er bald gehoben sein." Einer ausschließlichen Bevorwortung und Vertretung des Schulstandes durch den Geistlichen bedarf es unter den jetzigen Verhältnissen nicht mehr." — Schleiermacher: „Abhängig von der Kirche in ihrer äußern Erscheinung darf die Schule nicht mehr sein. Nothwendig bedarf es eines eigenen Rathes der Schule, der aus Schulmännern zu bilden, dem aber kirchliche Beamte beizuordnen sind. Auch nehmen wir eine gewisse Verbindung der Schulen unter sich als erforderlich an, wodurch das ganze Leben derselben zum bewegteren wird." —

Als Kämpfer gegen die Emancipation der Schule stehen als Stimmführer voran; Kröger: „Kirche und Schule stehen ihrer Natur nach in verwandtschaftlichen Verhältnissen. Denn diese Kirche ist ihrer Bestimmung nach selbst eine Schule höherer Art, eine Schule zur Nährung, Fortpflanzung und Verbreitung des Heiligen im Menschen. Es kann der Kirche nicht gleichgültig sein, welche sittlich religiöse Bildung die Schule gewährt, da sie ihre Glieder aus derselben erneuert, und sie hat ihrerseits die Pflicht, jene Bildung mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln zu fördern. Hat die Schule nicht ihre Pflicht gethan, so wird die Kirche mit ihren Anstalten bei geist- und stumpfsinnigen Gliedern, welche die Schule ihr dann zuführen würde, wenig oder gar nichts für die sittlich-religiöse Entwicklung mehr ausrichten können." — Harms: „1) Wir sind Prediger der ganzen Gemeinde und unser Amt soll alle Seelen befassen, daher auch die Kinder. 2) Die Schule ist aus der Kirche hervorgegangen; der Geistliche, als Repräsentant der Kirche, soll verhüten, daß sie sich dem Dienste der Kirche nicht entziehe. 3) Der Geistliche soll das Leben der Kirche in die Schule hinüberleiten. 4) Der Prediger ist in den meisten Gemeinden zur Schulaufsicht allein fähig, in allen Gemeinden so fähig, wie irgend Andere." — Beneke: „Allerdings ist es keinem Zweifel unterworfen, daß im Allgemeinen derjenige, welcher mehr von der Sache weiß, auch geschickter ist, eine dem Zweck der Sache gemäße Aufsicht zu führen, und wo man die Vertauschung der geistlichen Aufseher mit Schulmännern aus diesem Gesichtspunkte verlangt hat, ist es als eine sehr ehrenwerthe Gesinnung zu schätzen. Aber diese Vertauschung ist größtentheils nicht aus dem Gesichtspunkte der vollkommneren Aufsicht, sondern gerade aus dem entgegengesetzten, dem einer größeren Freiheit von derselben, gefordert worden." — Sickel: „1) Schule und Kirche haben denselben Zweck, das Reich Gottes auf Erden auszubreiten. 2) Die Kirche kann des Dienstes der Schule, die Schullehrer des Dienstes des Pfarrers nicht entbehren. 3) Die Schule hat zwar ihre Aufgabe erweitert und bildet zugleich für das bürgerliche Leben vor, aber Bildung zur Gottseligkeit ist ja doch die Hauptsache. 4) Viele Schullehrer eifern gegen die Aufsicht des Pfarrers nur aus Neid, über das bessere Einkommen desselben. (!) 5) Man will die Aufsicht über die Schule den würdigsten Gliedern des Lehrerstandes anvertrauen; aber die Pfarrer gehören ja auch zum Lehrerstande. Die Besoldung besonderer Schulinspectoren würde zu viel kosten; (!) diese Summen könnten lieber zur Verbesserung niederer Schullehrergehalte angewandt werden. Inspectoren aus dem Schulstande würden fremde Leistungen zu einseitig würdigen, (!) oft einem lästigen

Methodengange das Wort reden, (!) alle Freiheit beschränken, (!) alle Berufsfreudigkeit ersticken und an die Stelle eines regen Schullebens den todten Mechanismus setzen. (!) Bei alle dem würde der Schulaufseher doch nur einen beschränkten Einfluß haben, weil er der Schule zu fern steht. (!) 6) Es ist überall wünschenswerth, einem Manne nahe zu stehen, der an unserm Tagewerk Theil nimmt und mit dem wir darüber ohne Rückhalt sprechen können: dies nur bewahrt vor Einseitigkeit und erhält unsere Berufsfreudigkeit lebendig. Conferenzen thun das zu wenig, weil sie nicht so ins Einzelne eingehen können. Wie wichtig also ist's, daß der Lehrer am Ortspfarrer einen theilnehmenden Schulfreund finde!" — Die Gründe, welche für Emancipation der Schule angeführt werden, sind im Allgemeinen die von Gräfe also zusammengestellten: 1) Die kirchlichen Behörden haben bei ihrem erweiterten Geschäftskreise in Bezug auf Kirchenverwaltung und bei der Ausdehnung, welche in der neuen Zeit das Schulwesen und seine Leitung erhalten, weder Zeit noch Kraft genug, auch diese Leitung so zu führen, daß daraus Segen für die Schule erwachse. Kirchliche Behörden werden die Schulverwaltung immer nur als Nebensache ansehen, und die Schule wird als bloßes Anhängsel der Kirche nur eine stiefmütterliche Behandlung gewärtigen dürfen. 2) Die Fortschritte der Erziehungskunst und insbesondere des Schulunterrichts sind in den letzten sechzig Jahren so bedeutend gewesen, daß der geistliche Stand, gehindert durch seinen eigentlichen Beruf, ihnen nicht hat folgen können, weshalb namentlich die Ortspfarrer, denen es fast immer an eigenen praktischen Erfahrungen im Schulunterricht fehlt, nicht die von der Zeit geforderte Befähigung zur Schulaufsicht besitzen. 8) Die Volksschule war in früheren Jahrhunderten allerdings mehr Sache der Kirche; aber die Zeiten haben sich geändert. Jetzt hat sie eine früher nicht geahnte Bedeutung auch für das bürgerliche Leben und den Staat erhalten, so daß sie nicht mehr als ein kirchliches, sondern noch mehr als ein Staatsinstitut angesehen werden muß. Zudem lehrt auch die Erfahrung hinlänglich, daß die Schule unter dem Regiment der Kirche herabgekommen, schlechter geworden ist, statt zum Bessern und Vollkommern sich zu entwickeln. Erst seitdem der Staat sich der Schule angenommen hat, ist diese in ihrer Entwicklung gewaltig fortgeschritten. 5) Die Schule ist innerlich von der Kirche unabhängig. Beide erstreben zwar dasselbe allgemeine Ziel, die sittliche Veredelung und eine Vernunft und dem Christenthum entsprechende Lebensführung in allen Beziehungen; aber ihre nächsten Zwecke sind verschieden, und sie gebrauchen auch zur Erreichung des gemeinschaftlichen Zweckes verschiedene Mittel oder auch wohl dasselbe Mittel

auf ganz verschiedene Weise. Diese innere Unabhängkeit der Schule von der Kirche muß nothwendig auch die äußere bedingen. 6) Der öffentliche Unterricht und seine Pflege gehört zu den Zwecken und Obliegenheiten des Staates, der Sorge tragen muß für die zeitgemäße Bildung seiner Bürger. Namentlich fordert das weiterschreitende constitutionelle Leben, daß die Schule der Bevormundung durch die Kirche entnommen und den Interessen des Staatslebens zugewendet werde. — Die Gegner der Schulemancipation führen für Beibehaltung des abhängigen Verhältnisses der Schule von der Kirche die von Gräfe also zusammengestellten Gründe an: 1) Die Kirche hat ein historisches Recht auf die Schule. Diese ist kirchlichen Ursprungs, sie ist von der Kirche und den Geistlichen gepflegt worden. Ohne die Kirche wäre keine Schule. 2) Die Idee der Kirche ist allumfassend und schließt die Idee der Bildung überhaupt ein, folglich auch die Idee der Schule Hierauf beruht die naturgemäße innere und äußere Abhängigkeit der letzteren von der Kirche. Die Schule hat einen selbständigen letzten Zweck gar nicht, sondern nur einen untergeordneten, der kein anderer ist, als die Jugend für die Kirche vorzubereiten. 3) Durch Lostrennung der Schule von der Kirche wird die religiöse Bildung der Jugend selbst gefährdet. Denn das weltliche Wissen wird dann in der Schule völlig die Oberhand erhalten und die religiös-sittlichen Interessen werden gänzlich in den Hintergrund treten. 4) Dadurch würde aber selbst der Staat in seinem innersten Wesen gefährdet werden. Denn ohne daß die Staatsbürger eine tüchtige, religiös-sittliche Bildung haben, kann er nicht bestehen, ist Gehorsam gegen das Gesetz und die bürgerliche Ordnung geradezu unmöglich. 5) Die Bildung des Volksschullehrerstandes hat noch lange nicht die Höhe erreicht, daß es möglich wäre, die Schule der Leitung ihrer Mutter, der Kirche, zu entlassen. Die Schulerziehung selbst würde sogar in der mehr auf Bildung für den Staat abzielenden Thätigkeit gehemmt werden. 6) Eine Emancipation der Volksschule von der Kirche und der Beaufsichtigung der Geistlichen ist aber auch wegen der Verhältnisse auf dem Lande praktisch unausführbar. Wer könnte und sollte wohl die Landschulen beaufsichtigen, wenn nicht der Ortsprediger? — —

Diesen Sätzen stellte 1868 F. Löw folgende Wahrheiten entgegen: 1) Da die Kirche nicht den gesammten Bildungsschatz der Nation besitzt, verwaltet oder zu bewältigen vermag, so kann sie auch nicht die Herrin und Leiterin der Schule sein, weil diese die gesammte Bildung der Nation von Geschlecht zu Geschlecht zu übertragen hat. 2) Zu den nationalen Bildungsschätzen gehört allerdings auch die religiöse Bildung. Das Interesse derselben hat aber in der Schulgesetzgebung nicht der Clerus

als solcher, es haben es vielmehr die christlichen Familienväter zu vertreten, deren Willensmeinung in geordneter Weise zu Ausdruck und Geltung gelangt, wenn im constitutionellen Staat die Landesvertretung, wie es sich gebührt, und wie es z. B. in der preußischen Landesvertretung ausdrücklich verheißen ist, bei der Schulgesetzgebung mitwirkt. 3) Die in der Reformationszeit aufgekommene Bezeichnung der Schule als einer Tochter der Kirche hatte in der damaligen Zeit einen gewissen Sinn und eine Art von Berechtigung, jetzt nicht mehr; denn jene Schule ist längst gestorben, und ihren Platz hat die deutsche Volksschule eingenommen. Diese aber ist nicht auf kirchlichem Boden erwachsen, sondern aus der Gesammtbildung, welche sich das Volk durch eigenen Fleiß erworben hat. Einzelne Geistliche haben an ihrem Aufbau mitgewirkt, aber nicht als Geistliche, sondern als Pädagogen. 4) Das von den machthabenden Gewalten der evangelischen Kirche vel quasi gemachte Zugeständniß eines Rechtes auf Leitung der Schule ist eine hohle Phrase; dieses Recht ist nicht vorhanden: Die Geistlichkeit ist der Schule gegenüber nur ein Werkzeug der machthabenden Gewalt. 5) Jene Phrase aber hat es möglich gemacht, bis jetzt vielfach die Schulgesetzgebung der betreffenden Landesvertretung zu entziehen, und so ist z. B die preußische Volksschule weder eine Kirchenschule noch eine Volksschule, sie ist eine Geheimrathsschule, und es ist ein fast unerträglicher Gedanke, daß sich irgend ein Ministerialrath an seinen grünen Tisch setzen und sagen kann: Ueber Militärpflicht, Dienstbotenordnung, Pfandbriefe, Kapitalzinse, Dienstverbände und Abdeckereigerechtigkeiten mag das Volk mitreden, es mag auch in den Schwurgerichten das Urtheil finden und auf den Schlachtfeldern das Leben einsetzen — aber das geistige Leben des Volkes und die Ueberleitung seiner Errungenschaften auf das heranwachsende Geschlecht das soll nicht aus dem eigenen Geist und Leben des Volks, sondern aus meinem privaten Geheimrathsgehirne seine Gestaltung empfangen. Was ihr selbst seid, das muß ich euch vielleicht sein und bleiben lassen, was aber eure Kinder sein und werden, erfahren und empfinden sollen, das ist nicht eure, des Volkes, der Eltern Sache, das ist eine Geheimrathsangelegenheit! So mußte es aber kommen, und so wird es bleiben, so lange man sich mit der unklaren Phrase herumschlägt, daß die Schule eine res communis des Staates, der Kirche, der Gemeinde, der Familie sei. Die Volksschule gehört dem Volke, und damit punktum. Alle Volksangelegenheiten, also auch die Schulangelegenheiten haben sich auf verfassungsmäßigem Wege zu regeln, und soweit das Volk durch seine Vertreter bei der Gesetzgebung betheiligt ist, wird es schon sein kirchlich-religiöses, sein Gemeinde- und Familienbewußtsein

in die Schulgesetzgebung hinein legen. Dazu brauchen wir weder einen Kirchenrath, noch einen Gemeinderath, noch einen Familienrath. 6) Die Frage nach der Schulinspektion der Geistlichen (namentlich auf dem Lande), muß als Principienfrage entschieden verneint werden. Schon der Umstand, daß der Geistlichkeit als solcher bei der Schulgesetzgebung kein Recht zusteht, beweist sonnenklar, daß sie auch kein Recht zur Schulaufsicht haben kann. Auch ohne diese Aufsicht bleibt das Interesse der Kirche an der Schule, wie wir schon unter Nr. 5 angedeutet haben, hinlänglich gewahrt. Wenn jedes einzelne Interesse an der Schule durch besondere Aufsichtsbeamte bewährt werden müßte, dann möchte leicht eine Schule mehr Inspecienten als Schüler haben. Ferner muß die Frage als Principienfrage deshalb verneint werden, weil die bisherige Vorbildung der Geistlichen keine Bürgschaft für die Befähigung derselben zur Schulinspektion gewährt und thatsächlich eine große Zahl derselben diese Befähigung nicht besitzt. Es ist also damit nichts gesagt, daß man auf dem Lande andere qualificirte Schulinspecienten als die Geistlichen, nicht zur Verfügung habe; denn die Geistlichen selbst sind ja größtentheils nicht qualificirt, und dann müßte doch auch erst bewiesen werden, daß die Schule eines solchen fortwährend präsenten Inspecienten bedürfe. Und das müssen wir entschieden verneinen. Die Seminare haben die Pflicht, die Lehrer so vorzubilden, daß sie eine Schulleitung und den Unterricht in derselben fruchtbar ertheilen können. Giebt also ein Seminar einem Abiturienten das Zeugniß der Reife, so kann er im Allgemeinen das, was er soll; es fragt sich nur dann noch, ob er es auch will. Dies aber kann man recht gut an den Früchten seiner Thätigkeit erkennen, vorausgesetzt, daß man ein Kenner ist. Eine viermalige Inspektion im Jahre durch einen sachverständigen Schulmann reicht nicht nur zur Controle der Thätigkeit des Lehrers vollkommen aus, sondern trägt diesem auch noch einen Schatz praktischer Rathschläge ein, die er zur Steigerung selbst schon genügender Leistungen verwerthen kann.

Das endliche Resultat des Kampfes der beiden Parteien kann nicht zweifelhaft sein. Alles Lebendige entkeimt zuerst einem Andern und ist von diesem abhängig, bis es, ein eigener selbstständiger Organismus geworden, sich von seiner Mutter loslöst und sein Eigenleben führt. So mit der Kirche und Schule. Wohl ist die Kirche die Mutter der Schule. Wenn aber die Tochter mündig geworden ist, so befreit sie sich, wie es die früher vor der Kirche genährte, später mündig gewordene Wissenschaft gethan hat, — von der Mutter, um ihren freien Weg selbstverantwortlich durch die Welt zu gehen. Die Schule würde dabei verlieren, wenn sie ihre Abstammung vergäße und

mit ihrer Selbständigkeit auch den mütterlichen Boden, die Religion von sich wiese; sie muß dabei gewinnen, wenn sie auf den Grundsteinen einer heiligen Geisteskirche ihren Bau der Menschenentwicklung selbständig, in eigener Leitung ihrer Angelegenheiten, durch sach- und fachkundige Männer, von der Idee der Menschenbildung getragen, aufführt. Aber auch die Kirche selbst verliert nicht, wenn die Schule als selbständiger Organismus neben sie tritt; denn ihre Aufgabe ist nicht Bevormundung der Schule, sondern als Gotterzieherin den Menschen über die Erde hinaus in die Ewigkeit hineinzuorganisiren. — Die Gestaltung der Dinge in dem am 18. Januar 1871 gegründeten neuen deutschen Reiche hat auch die Frage nach dem Verhältniß der Schule zur Kirche nahezu erledigt. Von Seiten des für unfehlbar erklärten Papstes wurden sogleich Versuche gemacht, den deutschen Kaiser wie ehemals zum mächtigen Werkzeuge ultramontaner Zwecke zu machen. Die berühmte mittelalterliche Zweischwerter-Theorie sollte wieder zur Geltung gelangen: der Papst sollte führen das geistliche Schwert zur Beherrschung der Christen, der Kaiser das weltliche zum Schutze der Leiber, zum Dienste der Kirche und Aufrechterhaltung des Rechtes auf Erden. Als aber der lorbeerbekränzte neue deutsche Kaiser wenig Lust bezeigte, herabzusinken zum Vasallen der Kirche und dieser Kirche die Superiorität über den Staat, wie sie dem Geiste über dem Körper eigen ist, zuzuerkennen, da verwandelte sich der Ultramontanismus in ein dem neuen Reiche feindliches Element, das die neue Ordnung der Dinge in Frage zu stellen suchte. Ein Regiment aber, an dessen Spitze Wilhelm der Siegreiche und sein großer Diener Bismarck stand, war nicht geneigt, einen Gang nach Canossa zu machen. Es galt zunächst das Cultusministerium von einem Führer zu befreien, der der neuen Zeit nichts weniger als gewachsen war, und einen Mann an die Spitze zu bringen, der Geist und Charakter genug hatte, die Führerschaft in einem erbitterten Kampfe, der mit Recht ein Culturkampf genannt wird, zu übernehmen. Falk übernahm am 22. Januar 1872 die Leitung seines Ministeriums. Jetzt erfolgte eine Salve nach der andern gegen das wohlverschanzte Lager der Feinde des Reichs. Die katholische Abtheilung im Cultusministerium wurde aufgehoben, der Jesuitismus in Preußen geächtet; im Mai des genannten Jahres erschienen Gesetze, welche die Oberhoheit des Staates nach allen Seiten hin wahren und auch von der katholischen Kirche verlangen, daß sie einhole die Genehmigung des Staates bei Besetzung kirchlicher Stellen und ihre Würdenträger und Diener sich der staatlichen Prüfung unterwerfen, damit nicht die Unwissenheit bleibe der blinde Diener schlauer und reichsfeindlicher Pläne. Diese Gesetze wurden neuerdings ergänzt, und augenblicklich beschäftigt

man sich mit Vorlagen behufs Aufhebung der Klöster und geistlichen Congregationen. Es versteht sich von selbst, daß in dieser Zeit die inconfessionelle Schule die dem Staate allein genehme sein kann. Man öffnet die Pforten der niederen und der höheren Schulen bereitwilligst allen Confessionen, ertheilt in ihnen Religionsunterricht für diejenige Confession, der die Mehrzahl der Schüler angehören, und dispensirt die Uebrigen, falls die Eltern nachweisen, daß für den Religionsunterricht ihrer Kinder außerhalb der Schule genügend gesorgt ist. Die Anstellung der Religionslehrer an den Schulen aber unterliegt der Controle und Genehmigung des Staates, wo er nicht selbständig darüber zu verfügen hat. Bis zu jener Höhe, auf der man schon Ende vorigen Jahrhunderts stand, ist man noch nicht vorgedrungen; man kennt nur einen confessionellen Religionsunterricht in den Schulen und begreift nicht, daß es auch einen Schulunterricht in diesem Fache giebt, der auf religiösem Grunde ethischer Natur, also inconfessionell ist und das betont, was die Menschen einigt, nicht aber dasjenige, was sie trennt. — Ziemlich allgemein verbreitet erscheint schon die Wahrheit, daß die Bibel nicht behandelt werden dürfe als Schulbuch für Kinder, und bringt daher Bibelauszüge auf den Büchermarkt. Aber es ist erst wenigen aufgegangen, daß es naturwidrig und schädlich sei, im Religionsunterrichte die deutsche Jugend mit althebräischen Geistesprodukten zu nähren und darüber all das herrliche vaterländische Material zu vergessen, welches sich eignet zur Erweckung religiöser Gesinnung, ethischen Wollens, idealen Strebens und welches als Produkt des deutschen Geistes „Bein von unserm Bein und Fleisch von unserm Fleisch“ ist. Immerhin aber ist die Trennung der Schule von der Kirche als eine bereits ins Dasein drängende, wenn auch noch nicht als eine vollendete Thatsache zu betrachten.

Unter der bisherigen Leitung der Schule von Seiten des Staats ist das Schulwesen in Deutschland zu der jetzigen Höhe gestiegen. Während man sich auf der einen Seite bemüht, auf dem fast in allen deutschen Staaten eingeschlagenen Wege weiter zu gehen und das Schulwesen dem Staate gänzlich zu übergeben, macht sich auf der anderen Seite eine starke Reaktion gegen die Monopolisirung des Unterrichtswesens von Seiten des Staates bemerkbar. Sie hat sich auffällig gesteigert, seitdem durch den Erlaß der preußischen Regulative der Beweis geführt worden ist, daß der Staat leicht Verordnungen im Dienste einer Parteiströmung erlassen kann, die weder mit den augenblicklichen Forderungen der Pädagogik noch mit dem Zeitbewußtsein im Einklang stehen und daher lähmend auf den Entwicklungsgang des Ganzen einzuwirken im Stande sind. Die erste Opposition gegen das Staatsschul-

wesen ging von **Mager** (geb. 1810, gest. 1858) aus. Er verfocht folgende Thesen:

1. Die Sorge für Gründung und Unterhaltung von Schulen darf nicht ausschließlich dem Zufall überlassen werden, wie es theilweise in England geschieht. Es ist sehr zu wünschen, daß es zahlreiche und mannichfaltige, von einzelnen Unternehmern und von Associationen gestiftete und geleitete Privatschulen gebe; neben denselben muß es aber ein öffentliches Schulwesen geben.

2. Darf die Sorge für die Gründung und Unterhaltung der öffentlichen Schulen nicht den Kirchen überlassen sein; — wollen einzelne Kirchengemeinden oder Vereine solcher Gemeinden, oder wollen Bischöfe und sogar Jesuiten confessionelle höhere oder niedere Schulen gründen, so muß ihnen das freilich unverwehrt sein —: das öffentliche Schulwesen muß ein Landesschulwesen sein.

3. Darf die Sorge für die Gründung, Unterhaltung und Regierung des Landesschulwesens nicht der Staatsregierung überlassen sein: das Landesschulwesen sei kein Staatsschulwesen. Freilich muß es auch Staatsschulen geben: in den Casernen, Gefängnissen, Militär-Waisenhäusern und ähnliche Anstalten. Auch wird der Staat solche Specialschulen selbst unterhalten müssen, für deren Unterhaltung die bürgerlichen Gesellschaften nichts thun wollen, und welche er doch braucht. Und so gut Privat- und Kirchenschulen neben den öffentlichen Schulen nützliche Dienste leisten können, so gut können einige erziehende Staatsschulen (wie die Cadettenhäuser, die sogenannten Ritterakademien, die Klosterschulen, wie Pforta) ebenfalls nützlich wirken.

4. Darf das Regiment über die öffentlichen Schulen nicht von den Localgemeinden, nicht einmal von den Kreisgemeinden, sondern es muß von den Provinzialgemeinden geübt werden.

Der Staat soll nach ihm nicht Schulherr und die Landesschulen sollen nicht Staatsschulen sein, und zwar erstens der **Lehrer** halber. „Wie die Seelsorge und das Erziehen und Unterrichten fremder Kinder wesentlich nur durch das Vertrauen möglich ist, welches den Geistlichen und Lehrern gegeben wird, so ist auch das Kirchen- und Schulregiment dieses Vertrauens bedürftig und muß, um seine Pflicht zu thun, um Kirche und Schule ihrer Natur gemäß behandeln zu können, bei seiner Thätigkeit vieles nach seinem Ermessen, seinem besten Wissen und Gewissen thun, was eben nichts anders heißt, als: es muß ihm ein viel größerer Spielraum gelassen sein, als irgend ein Verständiger der Staatsregierung und ihren Beamten einzuräumen Lust hat. Die Lehrer haben sehr Recht, wenn sie wünschen, daß die Staatsschulbehörde sie nicht

mit kurzer Hand absetzen könne, — ist es doch zu häufig vorgekommen, daß nicht die pädagogische Unbrauchbarkeit oder die Sittenlosigkeit, sondern eine der eben geltenden offiziellen Wahrheit widerstrebende, sogenannte „incorrecte" politische oder religiöse Denkart zur Absetzung qualificirte; — wenn sie aber den Justizbeamten gleichgestellt sein wollen, als welche nur durch ein richterliches Urtheil von ihren Aemtern entfernt werden können, so haben sie großes Unrecht und verkennen die Natur der Schule ganz und gar: wehe dem Schulwesen, wo man, um die Jugend von einem schlechten Lehrer zu erlösen, abwarten muß, bis er von der Criminaljustiz gefaßt werden kann!" Zweitens der Schule halber. „Ist der Staat Absolutie oder Beamtenstaat, so mißbraucht er die Schule zu dem, was der Fürst oder das Beamtenthum Staatszweck nennt und was in der Regel nur das eigene Interesse oder auch die Laune und Liebhaberei dieser Herren ist. Dann müssen sämmtliche Schulen des Staats die Köpfe der Jugend so façoniren, wie das eben im Cabinet oder im Unterrichtsministerium herrschende politische oder religiöse oder philosophische System es vorzuschreiben für gut findet. Wer die Geschichte des Schulwesens in Oesterreich, Preußen oder Bayern studirt hat, der kann an ein solches Staatsschulwesen nur mit Zähneknirschen denken." „Ist der Staat Republik oder constitutionelle Monarchie mit Majoritätsregierung, so wird die Sache etwas anders, aber nicht besser, indem die nun jedesmal herrschende Partei die Schule zu ihren Parteizwecken mißbraucht und sie möglichst noch ärger demoralisirt, als es der Absolutismus thut." — Auch in Hinsicht der bürgerlichen und politischen Freiheit hält Mager das Staatsschulwesen für gefährlich. „Man kann der Staatsregierung ein sehr großes Patronat nicht entziehen; giebt man nun der Staatsregierung die Verwaltung der bürgerlichen Gesellschaften und damit der Schulen dazu, so wächst dieses Patronat, will sagen die Macht, welche die Regierung über ihre Beamten und deren Familien und durch beide auf die übrige Bevölkerung übt, zu einer solchen Stärke an, daß die Verfassung wirklich nur ein Fetzen Papier und die Regierung trotz aller von der Verfassung gesetzten Schranken allmächtig ist. Die Deutschen haben England und Frankreich vor Augen, sie sehen, können wenigstens sehen, was in diesen beiden Staaten geschehen ist; sie sehen und hören aber nicht, und so werden sie fühlen müssen. Experience keeps a dear school, but fools will learn in no other." Drittens hat nach Mager das Staatsschulwesen für den Staat selbst nicht minder betrübte Folgen. „Einmal ist das Staatsschulwesen wie verhext; die politischen Zwecke, die man durch dasselbe erreichen will, erreicht man nicht, ja meistens erreicht man das

Gegentheil, und im günstigsten Falle bringt man sich um den Vortheil, den gute Schulen auch für die Regierung haben würden; dann ladet sich eine Staatsregierung mit der Schulverwaltung eine Verantwortlichkeit auf, welche sie ablehnt, wenn sie nur halbwege ihren Vortheil versteht. In welcher Richtung ein Staatsschulregiment auch gehe, immer wird es Opposition finden. Keine Regierung aber ist auf die Dauer stark genug, um zu der Opposition, die sie schon als Staatsregierung findet, auch noch alle die Opposition zu tragen, welche die Verwaltung der bürgerlichen Gesellschaften und der Schulen ihr zuzieht. Louis Philipp hat sich sechzehn Jahre gehalten, Friedrich Wilhelm IV. nicht ganz acht. Wer bis an den Gürtel im Wasser stehen muß, der thut nicht wohl, ungelöschten Kalk in der Tasche zu haben, weil er sich sonst verbrennt. Kirche und Schule sind für die Staatsregierungen solcher Kalk, und welche Regierung Verstand hat, die läßt die Finger davon. Es sollen nun nach Mager nicht die Localgemeinden, sondern die Provinzialgemeinden der Schulherr sein, einmal aus ökonomischen Gründen, da zur Herstellung guter Volksschulen und namentlich höherer Anstalten, z. B. der Universitäten, das Vermögen einer größeren Gemeinschaft nothwendig erscheint, und zweitens aus inneren Gründen. Der Lehrer soll sich zwar als Diener der Familie und der Gemeinde betrachten lernen, aber nicht unmittelbar von seiner nächsten Umgebung abhängig sein; er soll kein staatsdienender, mit Gensdarmen und Zollgardisten rangirender „Schulpfaffe", aber auch kein Sklave des Gevatter Schneider und Handschuhmacher sein. Nur in einer größeren Gemeinschaft und bei einer scholastischen Einheit derselben ist ferner eine zweckmäßige und gerechte Beförderung des Lehrers nach Verdienst und Würdigkeit möglich. — F. W. Dörpfeld (Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Gütersloh 1863) geht aus von dem Standpunkte Mager's, will aber für die Provinzialgemeinde die freie Schulgemeinde setzen. Er formulirt seine Ansichten selbst also:

„1) Der traditionellen Frage: ist der Staat oder die Kirche, resp. die politische oder religiöse Genossenschaft der rechte Schuleigenthümer? — stellen wir entgegen: Dieser Gegensatz ist falsch; es giebt noch ein Drittes, und dieses Dritte ist das allein Rechte: die „Schulgemeinde", d. i. eine Verbindung von Familien desselben religiösen Bekenntnisses zur gemeinsamen Sorge für die Bildung ihrer Kinder. Die rechte Schulgenossenschaft muß die Aufgabe der Schule ganz und unverkürzt umfassen. Das thut die religiöse Gemeinschaft (die Kirche) nicht, eben so wenig die politische (der Staat); dort wie hier schießt vom Beruf

der Schule etwas über, nur jedes Mal etwas anderes. Beider Anliegen aber sind zusammengeschlossen und natürlich verwachsen in der Familie; darum kann nur eine corporative Familiengenossenschaft von gleicher religiöser Gesinnung die Schulgemeinde sein. 2) Eine zweite Ansicht, welche die kirchlichen Ansprüche (auf alleinigen Schulbesitz) bereits abgewiesen hat, zerplagt sich mit dem Gegensatze von Staat und Gemeinde. Sie sieht nach und nach ein, daß der Staat, d. h. der wirkliche, der Großstaat, für das Bildungswesen nicht in dem Maße sorgen kann, wie es nöthig ist und wie er doch für seine eigenen Anstalten (z. B. das Militär) sorgt; andererseits muß sie aber auch erkennen, daß die Gemeinde allein, heiße sie nun bürgerliche oder Schulgemeinde, die Schulen nicht zu unterhalten und zu regieren vermag. Diesem Gegensatze gegenüber ist wieder zu sagen: Es giebt ein Drittes, und dieses Dritte ist das Rechte: der Schulgemeindeverband, die landschaftliche Schulgenossenschaft, gegliedert in Local-, Kreis- und Provinzialgemeinde. (In den deutschen Mittelstaaten würde das Territorium der hier gemeinten (Provinzial-) Schulgenossenschaft mit dem des Staates räumlich ziemlich zusammenstimmen; doch könnte Bayern zwei solcher Schulgenossenschaften darstellen. Bei den Kleinstaaten würde dagegen das, was eine solche Schulgemeinde zu leisten hat — (z. B. eine Universität zu unterhalten) — die Kräfte des Staates übersteigen). 3) Einer dritten Ansicht gegenüber, welche dafür hält, daß öffentliche Angelegenheiten, hießen sie nun politische, bürgerliche oder kirchliche, nur durch die vormundschaftliche Weisheit der betreffenden Fachmänner, der Juristen, Theologen und Schulmänner, zuverlässig besorgt werden könnten, und daß außer der Büreaukratie, Hierarchie und Scholarchie nur die Barbarei der demokratischen Anarchie möglich sei, — dieser Ansicht und ihrem selbsterwählten Gegensatze entgegen behaupten wir wiederum: Tertium datur, die anständig eingerichtete, d. h. der Natur des Bildungswesens angepaßte und mit den benöthigten technischen Kräften ausgerüstete Selbstverwaltung der landschaftlichen Schulgenossenschaft. 4) Endlich einer vierten Partei gegenüber, welche zwar von „Selfgovernment“ etwas weiß, aber das Schulwesen ganz und gar der bürgerlichen, resp. politischen Genossenschaft einverleiben will, fragen wir: Wie würdet ihr den deutschen Mann tituliren, der eine Angelegenheit oder ein Gebiet des deutschen Volkes um schnöden Gewinn in die Hände einer fremden Macht auslieferte? Gerade so und nicht anders wird die dereinstige Schulgeschichte Den bezeichnen, der die theuerste Gerechtsame der christlichen Familie und die Freiheit der Schule in die Hände der religionslosen bürgerlichen oder politischen Genossenschaften überantwortet. Das wahre

„Selbst“ für die Selbstverwaltung in Schulangelegenheiten ist nicht die bürgerliche Local-, Kreis- und Provinzialgemeinde oder der Staat, sondern ein Drittes: die gegliederte Schulgenossenschaft.“ — Auch K. V. Stoy (Encyclopädie der Pädagogik. Leipzig 1861) ist der Meinung, daß „die weltliche Macht, wenn sie auf die Dauer mehr thun will als schützen, wenn sie den Culturboden auch zugleich bearbeiten und bestellen will, gar nicht anders kann, als denselben aussaugen und verderben.“ Er meint ferner: „Die Geschichte wird durch einfache unparteiische Darstellung einen zweifachen Beruf erfüllen. Sie wird ebensowohl nachweisen, daß für rohere Zeiten und Verhältnisse eine Schuldictatur eine wirkliche Wohlthat war: sie wird aber auch hindeuten auf die Nothwendigkeit, die bisher — um mit Schleiermacher zu reden — wegen der „Stiftung einer höheren Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins“ übernommene unumschränkte Gewalt in die Hände der ursprünglichen Inhaber zurück zu geben, dafür aber desto mehr auf Schutz und Wahrung der heiligen Güter der Erziehung Kraft zu wenden.“ — Jürgen Bona Meyer (Religionsbekenntniß und Schule. Berlin 1863) nimmt eine vermittelnde Stellung ein. Er sagt: „Weise Beschränkung der Staatsmacht, gerechte Förderung der Unterrichtsfreiheit und maßvolle Anerkennung der Selbständigkeit der Schule müssen auf dem Gebiete des Schulwesens jetzt überall die Losungsworte zur Lösung der unstreitig großen Schwierigkeiten in dem die Schule und die Religion berührenden Entwicklungskampf unserer Tage sein.“ — Für das Staatsschulwesen traten ein G. Baur (Grundzüge der Erziehungslehre. 1849): „Die Wirkung der Rechtsanstalten, welche der Staat aufstellt, beruht auf seinen Bildungsanstalten. Denn mit dem Sollen gelingt es schlecht ohne die Berichtigung des Wollens.“ „Hängt diesem nach die Existenz des Staats von der Bildung seiner Angehörigen ab, so erwächst ihm daraus das Recht und die Pflicht, für Erziehung und Unterricht der Letzteren zu sorgen.“ Aus der Selbsterhaltungspflicht des Staats läßt sich die Nothwendigkeit der allgemeinen staatlichen Fürsorge für das Bildungswesen, schwerlich aber die der Schulherrschaft desselben nachweisen. Dieser Nachweis gelingt nur völlig auf dem Hegelschen Standpunkte, worauf der Staat als „sittliches Universum“, als moralische Bildungs- und Erziehungsanstalt aufgefaßt wird. Besagter Standpunkt wird theilweise noch vertreten von Karl Schmidt (Zur Reform der Lehrerseminare und der Volksschule). Es heißt daselbst: „Der Staat ist die wirkliche sittliche Welt (?), der lebendig gewordene Rechtsorganismus (Ist das Recht die ganze Sittlichkeit?) Der Volksgeist ist die Einheit, die allen seinen Gebilden zu Grunde liegt. Die Gemeinden sind seine Glieder.

Die Familie ist die Urzelle, aus der er geworden ist und fort und fort wird. In Vernunft und Freiheit besteht das geistige Leben des Staates: in ihnen hat er seinen Sauerstoff; ohne sie verkümmert er. Die Verklärung der Natürlichkeit durch die Geistigkeit und die Erhebung des unbewußten Seins und Thuns zum Selbstbewußtsein, das sich in Vernunft und Freiheit offenbart, ist die Aufgabe der Erziehung. Der Staat löst diese Aufgabe mittelst des Organismus der Schulen. Die Schule ist im Staatsorganismus der Repräsentant der staatlichen Bildung, wie die Kirche der Repräsentant der Volksreligiösität innerhalb des Staatsganzen ist: Schule und Kirche sind parallele Potenzen, Gemeinschaftsformen des Volkes und darum Glieder im Staatsorganismus, — abhängig-unabhängig innerhalb desselben, wie jedes Glied eines Organismus, — für sich betrachtet selbst wieder lebende Organismen, die sich in Glieder dirimiren. Der Schulorganismus gliedert sich in drei Hauptsysteme: in die Volksschule, in die Mittelschule (humanisttsches und realistisches Gymnasium) und in die Hochschule. Die Basis und der Mittelpunkt im Organismus ist die Volksschule: sie bildet den metallischen Kern der Nation, und es müssen deshalb auch in ihr alle die Elemente, welche das Wesen eines selbstbewußten, freien Menschen begründen, als Geistesnahrung geboten werden, damit keine Klasse der Staatsgesellschaft mehr als Kaste angesehen werde, sondern jede lebendigen Antheil an der Entwicklung des Volksorganismus nehme. Die Schule — auch die Volksschule — gehört also dem Staate. Ohne die Schule würde er seinen Zweck nicht erreichen; die Volksschule ist für ihn das Mittel der Volksbildung, und diese die Unterlage zur Beförderung bürgerlichen Wohlstandes, der Hebel zur naturgemäßen Entwicklung der staatlichen Freiheit und dadurch die Schutzwehr gegen Revolution und Anarchie. Da jedoch der Staat keine Maschine, sondern ein Organismus ist, der sich selbst in seinen Gliedern realisirt, und da demnach das Staatsleben nur dann wahrhaft lebendig ist, wenn es nicht von einem abstrakten Mittelpunkte aus in Bewegung gesetzt wird, sondern sich in dem eigenthümlichen Leben seiner Gliederungen entfaltet: so soll auch der Organismus der Schule, speciell der Volksschule nicht einseitig als unmittelbare Staatsangelegenheit betrachtet werden, sondern sich in lebendiger Betheiligung der Familie, der Gemeinde und der Staatsregierung entwickeln. Die Volksschule gehört der Familie, der Gemeinde, dem Staate. Dem Staate jedoch gehört die Schule überhaupt noch im höheren Sinne, weil ihm auch Familie und Gemeinde als seine Glieder gehören, und weil er selbst, wie alle seine Glieder, im Organismus des Unterrichts seine ideelle Fortbildung und Fortentwicklung hat.“ — Die

Auffassung des Staats als sittliches Universum" widerstrebt dem modernen Zeitbewußtsein. Dieses erblickt in ihm nur eine weite Societät, die die andern kleinen Societäten umschließt, und in seinen berechtigten Schöpfungen Veranstaltungen zum Schutze der einzelnen gegeneinander und des Ganzen gegen den äußern Feind. Die Idee des Selfgovernments, die Ueberzeugung von der Richtigkeit des „Hilf Dir selbst, so hilft Dir Gott" durchdringt schon mehr und mehr die Gesammtheit und wird trotz aller Fortschritte, die der Schulherrschaft des Staates zu verdanken sind, mit der Zeit auf die Gestaltung des deutschen Bildungswesens neben den Forderungen der Erziehungswissenschaft ihren maßgebenden Einfluß nicht verfehlen. Diese Idee ist ihrer Verwirklichung nahe im preußischen Staate. Man arbeitet an einer Decentralisation dieses Staats und wird daher auch folgerichtig das Schulwesen decentralisiren. Alle Verordnungen, die dieses Schulwesen betreffen, waren bisher reine Verwaltungsmaßregeln, da man sich seit 1819 vergebens bestrebt hat, ein Schulgesetz zu Stande zu bringen. Dadurch ist eine pädagogische Schablonenwirthschaft entstanden, die an französische Zustände erinnert. Man decretirt nicht allein, welche Schulkategorien vorhanden sein sollen, sondern arbeitet auch die Unterrichtspläne bis ins Einzelne hinein aus, so daß eine pädagogische Monotonie entsteht, die gegen die Mannichfaltigkeit im socialen Leben des Staats gar wundersam absticht, raubt dem schöpferischen Pädagogen alle Selbständigkeit und degradirt sie zu Verwaltungsmaschinen. Das Mittel, alle seine Verordnungen ohne Widerstand durchzuführen, findet der Staat in seinen Schulberechtigungen, unter denen die, Scheine für den Freiwilligendienst auszustellen, an überwältigender, nivellirender und die Verhältnisse verschiebender Kraft alles überragt. Um Landwehroffiziere zu erhalten, gewährte man zuerst den Studenten, dann den Primanern, zuletzt den Secundanern der humanistischen und Realgymnasium eine Ausnahmestellung im Volksheer und machte dieses Recht für die Schulen abhängig von einer bestimmt vorgeschriebenen Organisation. Je drückender die Militärlust wurde, um desto mehr wuchs das Gewicht dieses Rechts. Seinen Einfluß auf die höhern und niedern Schulen haben wir bereits geschildert. Die freie erziehliche Unterweisung soll zwar von dieser Berechtigung nicht ausgeschlossen sein, wird aber aus allerlei richtigen und Scheingründen stiefmütterlich behandelt, so daß ihr die Axt an die Wurzel gelegt ist. Sie siecht dahin an diesem Bohrwurm, Freiwilligenschein genannt; der Egoismus besteigt den Thron der Pädagogik und erlangt keine naturgemäße Erziehung mehr, sondern jenen Schein, und der Staat ist alles in allem. Die Geschichte der Pädagogik beweist nicht die Entbehrlichkeit

der freien erziehlichen Unterweisung, sondern eher das direkte Gegentheil, und so werden wir auf den Messias warten müssen, der das deutsche Schulwesen von der Herrschaft des Einjährigenscheins zu erlösen den Willen und die Macht hat.

15.

Die Organisation der gegenwärtigen Volksschule.

Ein reisender Engländer hat gesagt, daß kein anderer Fürst so Großes gethan und hätte thun können, wie Friedrich Wilhelm III. von Preußen, weil es ihm gelungen wäre, die Jugend aus allen Ständen seines Volkes in die Schule zu bringen und allen Schulen gehörig vorbereitete Lehrer zu geben. Und der Franzose Cousin berichtet über die preußischen Schulen nach Frankreich: „Die Pflicht der Aeltern, ihre Kinder in die Elementarschule zu schicken, ist so volksthümlich und so eingewurzelt in allen gesetzlichen und moralischen Gewohnheiten des Landes, daß ihr eigenes Wort „Schulpflichtigkeit" gewidmet ist, welches in geistiger Beziehung dem für den Militärdienst bestimmten Ausdruck „Dienstpflichtigkeit" entspricht. Diese beiden Worte bezeichnen das ganze Preußen; sie enthalten das Geheimniß seiner Originalität als Nation, seiner Macht als Staat und die Bürgschaft seiner Zukunft; sie bezeichnen die beiden Grundlagen der wahren Civilisation, welche zugleich in Licht und Kraft besteht." Wie sehr Cousin mit dieser seiner Behauptung und Prophezeihung ins Schwarze getroffen hat, bewiesen die Erfolge der preußischen Waffen im deutsch-österreichischen Kriege des Jahres 1866. Sehr richtig bemerkt Carl Rohrbach, daß das preußische Volk auf dem böhmischen Kriegstheater ins Examen geschickt worden sei und dieses Examen glänzend bestanden habe. Und allerdings, das preußische Volksschulwesen hat im 19. Jahrhundert eine Weltberühmtheit erlangt, und in Entwicklung der Volksschule ist Preußen — Deutschland.

Preußen, das in der Zeit seiner tiefsten äußeren Erniedrigung die größte geistige Kraft und Stärke zeigte, erfaßte zuerst — geleitet vom Freiherrn vom Stein, der die Volksschule nicht mehr nur als ein Mittel zur Verbreitung von christlichen und anderen Lehren und Kenntnissen ansah, sondern als eine Anstalt zur Erziehung des ganzen Volkes betrachtete, und angeregt von Fichte, der das gesunkene National-

gefühl durch eine Nationalerziehung wecken und heben wollte, — die Idee der Volksschule im Sinne und Geiste des 19. Jahrhunderts und wandte darum seinen Blick nach Pestalozzi hin, um auf seine Ansicht von der Natur des Menschen, vom Kindesleben und dessen Entwicklung, die Schule zu bauen. In Oesterreich konnte das durch Pestalozzi angeregte pädagogische Leben und Streben nicht zur Geltung kommen, da sich in diesem Lande die herrschende Staatskunst aller freien Bewegung der Geister entgegenstellte. Diese Staatskunst suchte Schutz gegen den gefürchteten revolutionären Geist im Erziehungs- und Schulwesen. Zwar ließ sich die Regierung des Kaisers Franz die äußere Ausdehnung und Vervollkommnung des Volksschulwesens angelegen sein. Nach Schubert soll sich die Zahl der Schulen von 1810—40 verdoppelt, die der Schüler verdreifacht haben; aber selbst von dieser äußerlichen statistischen Seite betrachtet, sind die Ergebnisse der Vergleichung für Oesterreich nicht günstig. Da hier das schulfähige Alter nur von 6 bis 12 Jahren gerechnet ward, so machen die schulfähigen Kinder nur den achten (in Preußen den sechsten) Theil der Bevölkerung aus; kurz nach Kaiser Franzens Tode besuchten aber nach amtlichen Angaben von 2½ Millionen dieser schulpflichtigen Kinder in der Monarchie (Ungarn, Siebenbürgen und die Militärgrenze ausgeschlossen) nur 1½ Million wirklich die Schule, und von 1841—50 nahm der Schulbesuch trotz der Vermehrung der Schulen ab. Die materielle Lage aller Lehrer war traurig; die ganz oberflächliche Vorbildung der Lehrer für die niederen Schulen bestand nur aus einem halb- oder vierteljährigen Cursus an den Hauptschulen. Was aber — so berichtet Gervinus in seiner Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts — das Innere und das Wesen der Sache angeht, so war auf den Volksschulen für die mechanische Abrichtung und die väterliche Gängelung von Lehrern wie Schülern mit unvergleichlicher Gründlichkeit gesorgt. Die Studienhofcommission in Wien ließ der Einsicht der Lehrer nicht den geringsten Spielraum; sie faßte für sie die Instruktionen ab, wie für die Kinder selbst, gab ihnen in einer unvorstellbaren Masse von Vorschriften eine schwer zu bewältigende Lection auf und schrieb ihnen nicht allein das Lehrbuch, sondern auch dessen Gebrauch bis zu welcher Seite und Nummer, und mit welchen Auslassungen, in jedem Semester vor. Aber auch an die Kinder selber wandte sie sich in dem „neuen Schulgesetze“ (Auf einer älteren Josephinischen Grundlage eingeführt durch Dekret vom 30. October 1812) in gerader Anrede und schrieb ihnen salbungsvoll bis ins Einzelnste vor, wie sie sich zu Hause zu dem Schulgang vorbereiten, wie sie diesen selbst zurücklegen sollten, wie sie sich vor und während des Unterrichts zu bewegen,

zu sitzen, Hände und Füße zu halten, wie sie sich am Ofen, auf der Stiege, auf dem Abtritt zu benehmen hätten. Sollten so die Volksschulen von früh auf für wohlerzogene Unterthanen sorgen, so die Gymnasien und Universitäten für wohlabgerichtete Beamte; auf die gelehrte Bildung that der Kaiser ausdrücklich Verzicht. Die ungenügende Vorbildung der meist geistlichen Lehrer, die dazu auf den bischöflichen Lehranstalten das Katheder nur als eine Brücke zur Kanzel ansahen, und der mechanische Zwang der Vorschriften ließ auch an diesen höheren Schulen keinen freudigen Beruf im Lehrer, keine freie Bildung in dem Schüler aufkommen. Ueber sämmtliche Schulen war die Geistlichkeit zum Wächter bestellt, und ihre Wachsamkeit ließ das Aufblühen der neueren Pädagogik nicht zu, jenes jungen Baumes, der sehr früh in Deutschland kräftige Wurzeln trieb. Die Jammerhaftigkeit dieser Zustände wird von den Deutsch-Oesterreichern natürlich am bittersten empfunden und am meisten beklagt. Wien suchte 1866 dem Verderben durch Einrichtung des Pädagogiums, dessen wir bereits gedacht haben, entgegen zu arbeiten. Die schlaue Geistlichkeit, die durch das Concordat mit Rom sich in einer sichern Position fühlte, witterte aber sogleich Morgenduft und suchte das Unternehmen zu hintertreiben — wie wir gesehen haben: ohne schließlichen Erfolg. Im September 1867 tagte in Wien die erste allgemeine österreichische Lehrerversammlung. Franz Gallistl aus Wien deckte auf derselben die Schäden rückhaltslos auf. Er sagte: Die Volksschule in Oesterreich ist nicht, was sie sein soll, weil sie: 1. das nicht leistet, was sie leisten soll; 2. weil sie in Folge ihrer Abhängigkeit auch nicht leisten kann, was sie leisten sollte; 3. weil sie den Anforderungen der Zeit nicht entspricht, sondern wegen ihrer kirchlichen Unterordnung und ihrer gesetzlichen Bestimmungen mit den Anforderungen der Neuzeit in offenem Widerspruche steht; 4. weil sie durch ihre untergeordnete Stellung eine Dienerin des Rückschritts, nicht aber des Fortschritts ist; 5. weil sich der Staat schon durch die „politische Schulverfassung“ des nothwendigen Einflusses auf die Volksschule begeben hat; 6. weil die gesammten Einrichtungen der österreichischen Volksschule nur den Zwecken eines einzelnen, im Staate bevorzugten Standes, nicht aber der wahren Volksbildung entsprechen; 7. weil sie als Tochter der Kirche nur ein unreifes Volk groß zieht; 8. weil sie keine Lern- und Lehrfreiheit hat, da den Lehrern das Maß der in jeder Klasse vorzunehmenden Lehrgegenstände im beschränkendsten Sinne vorgeschrieben wird; 9. weil den Volksschullehrern die freie und unabhängige Stellung fehlt, welche sie vermöge ihres hochwichtigen Berufs schon lange einnehmen sollten; 10. weil die materielle Stellung des Lehrers eine so

mißliche und den Zeitverhältnissen gar nicht entsprechende ist, daß hierdurch jeglicher Fortschritt in der Schule hintangesetzt wird, da der Lehrer zu sehr nur um seine eigne Existenz zu kämpfen hat, wodurch aus leicht begreiflichen Gründen seine physische und geistige Thätigkeit von der Schule abgelenkt wird; 11. weil aus den Lehrervorbildungsanstalten, den sog. Präparandien, Lehrer hervorgehen, die zwar sehr religiös und fromm sind, welche sogar den Kirchendienst höher schätzen als den Schulunterricht, da sie als Meßner und Chordirigenten ein ganz erträgliches Nebeneinkommen finden; 12. weil die Präparandien eine solche Beaufsichtigung und Leitung haben, daß es fast den Anschein hat, als würden die Lehrer nur als Diener der hochw. Consistorien herangebildet. — Die Stimmen der vorwärtsstrebenden Lehrerwelt erschollen nicht nutzlos. Im Oktober 1867 fing man an, ein Schulgesetz zu berathen, das am 14. Mai 1869 publicirt worden ist. Man einigte sich über folgende Grundbestimmungen: § 1. Die Leitung und Aufsicht über das gesammte Unterrichts- und Erziehungswesen steht ausschließlich dem Staate zu und wird durch die hierzu verfassungsmäßig berufenen Körperschaften und Organe ausgeübt. § 2. Unbeschadet dieses Aufsichtsrathes bleibt die Besorgung, Leitung und unmittelbare Beaufsichtigung des Religionsunterrichts für die verschiedenen Glaubensgenossen in den Volks- und Mittelschulen der betreffenden Kirche oder Religionsgenossenschaft überlassen. Der Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen ist unabhängig von dem Einflusse jeder Kirche oder Religionsgenossenschaft. § 7. Die Lehrämter an den öffentlichen Schulen und Erziehungsanstalten sind für dazu befähigte Staatsbürger ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses gleichmäßig zugänglich. Als Religionslehrer dürfen nur diejenigen angestellt werden, welche die betreffende confessionelle Oberbehörde als hierzu befähigt erklärt hat. — Die Wahl der Erzieher für den Privatunterricht ist durch keine Rücksicht auf das Religionsbekenntniß beschränkt. Einen hervorragenden Antheil an der sehr erregten Debatte nahmen die Abgeordneten Klun und Schindler. Ersterer theilte mit, daß Oesterreich im Jahre 1861 nicht ganz 30,000 Volksschulen für eine Bevölkerung von 35,000,000 Menschen gehabt habe, Preußen aber für 17 Millionen Einwohner 27,000 Volksschulen, die Schweiz für 2½ Millionen Einwohner 7000 Schulen. Um mit der Schweiz auf gleicher Stufe zu stehen, müßte Oesterreich 72,000 Volksschulen haben. Der Schulbesuch in Oesterreich sei ebenfalls gering: „Von 100 Schulpflichtigen besuchen kaum 64 wirklich die Schule, und dieses Verhältniß ist noch betrübender, wenn wir die einzelnen Provinzen ansehen. In Oesterreich können 5 Proz. der Rekruten nicht lesen und schreiben. Schuld daran ist die politische Schulverfassung

und die jämmerliche Stellung der Lehrer. Nach der ersteren, sowie nach Artikel V—VIII des Concordats hat die Geistlichkeit auch die Methode des Unterrichts zu überwachen. Der Schafhirt ist nach allen Seiten hin besser gestellt als der Lehrer der Jugend." — Es gilt jetzt, so meinte Klun, Oesterreich von der Alp des Concordats zu befreien, welcher die Schule gefesselt hält und die Volksbildung nicht aufkommen läßt — zum unwiderleglichen Beweis, wie berechtigt und nothwendig die Emancipation der Kirche von der Schule ist. In richtiger Auffassung der Sachlage schloß der Abgeordnete Schindler seine durchschlagende Rede mit folgender denkwürdigen Hyperbel: „Ich glaube, nachdem wir uns kurz vorher damit beschäftigt haben, den Sträflingen die Ketten abzunehmen, beschäftigen wir uns auch damit, dem Unterrichte die Ketten abzunehmen, Ketten, welche geklirrt haben an unsern Händen, die wir nachgeschleppt haben auf den unglücklichen und beweinenswerthen Schlachtfeldern, welche wir nachgeschleppt haben durch die ganze unselige Periode der Sistirung, welche wir klirren hörten, als wir das letzte theure Anlehen in Paris machen mußten, welche immer hinter uns her klirren und klirren, bis sie das Ministerium mit einem festen starken Hammerschlage abschlägt." Die Frucht dieser Kämpfe war das erwähnte Schulgesetz von 1869, das dem Geiste des Fortschritts entschieden huldigt. — Am 9. Decbr. 1867 wurde zu Bielitz in österr. Schlesien die erste evangelische Lehrerbildungsanstalt in den deutsch-slavischen Kronländern Oesterreichs feierlich eröffnet. Am Seminargebäude prangte die Inschrift: „Der Geist ist es, der lebendig macht." Die ganze Stadt war festlich geschmückt. Die Bekenner aller Confessionen gaben ihrer Freude Ausdruck. Der geistliche Senior Haase verlieh den allgemein gewordenen erhebenden Gefühlen Worte. Der Protestant zunächst, so sagte er, müsse sich des Tages freuen, da er sein eigenes Todesurtheil unterschreibe, wenn er sich mit dem Stillstande verbinde, statt im Einklange mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung und dem ganzen Stande der Kulturentwicklung zu bleiben; aus diesem Grunde gebühre auch dem Lehrerstande in der evangelischen Kirche eine hervorragende Stellung. Mit der Genehmigung der Anstalt von Seiten der Regierung habe die Intelligenz, das Fundament des modernen Staats, einen herrlichen Sieg erfochten über veraltete Systeme und überlieferte Traditionen. Karl Volkmar Stoy übernahm 1864 die Einrichtung und provisorische Leitung der Anstalt, verließ aber diese Stellung nach einem Jahre wieder.

In mehreren Mittelstaaten, z. B. in Württemberg, wurde das Volksschulwesen nach Pestalozzi bearbeitet. Diese Bearbeitung blieb jedoch mehr äußerlich; während in Preußen Lehrer, die Pestalozzi's innige

Liebe zur Schule gesehen und eingesogen hatten, Pestalozzi's Geist anfachten, so daß derselbe von 1815 bis 1825 über den ganzen preußischen Staat verbreitet ward. Nun wurde die preußische Volksschule als Unterrichtsanstalt von der keines anderen Staates übertroffen; die würtembergischen Volksschulen waren den preußischen noch am verwandtesten, während sonst im allgemeinen die süddeutschen an Umfang von Kenntnissen und Fertigkeiten nachstanden, in Nassau zwar gut organisirt war, aber die Kräfte zur Ausführung mangelten, in Bayern aber bei großartigen Mitteln und fortgehender Organisation der Geist und das Leben fehlte.

Bald waren in Preußen **Lehrerbildungsanstalten** errichtet, die zur Norm von Deutschland dienten. Im ersten Jahre herrschte in denselben noch die formelle, im zweiten die materielle Bildung der Seminaristen und im dritten ihre praktische Bildung und Anleitung in der Schule vor. Das eigene Denken und Urtheilen, überhaupt die eigene, freie Geistesthätigkeit anzuregen, war Hauptzweck bei jedem Unterricht. Man war allem todten Lernen und Gedächtnißwissen, allem mechanischen Nachsprechen 2c. im hohen Grade abhold. Die Lehrer in den Schulen sollten Geist haben, um Geist anzuregen. Hinsichts der materiellen Bildung kam es weit mehr auf Gründlichkeit als auf den Umfang der Kenntnisse an, denn nur Gründlichkeit der Kenntnisse mache den Lehrer fähig, mit Nutzen zu lehren und mit Erfolg weiter zu studiren. Alles Lernen und Wissen der Seminaristen aber — das war Grundsatz — bleibt unfruchtbar, und ein Seminar genügt kaum halb seiner Bestimmung, wenn jenes nicht alsbald praktische Beziehung erhält, und wenn die Zöglinge nicht, die Anstalt verlassend, das Erlernte schon unter guter Leitung methodisch angewendet haben, und aus Erfahrung wissen, was sie thun und wie sie es thun sollen. Dies aber zu erreichen, ist es nicht genug, daß die Seminaristen nur dann und wann geübte Lehrer unterrichten sehen und hören, oder selbst bisweilen vereinzelte Unterrichtsstunden übernehmen; sondern es ist ein längeres Leben und vielseitigeres Wirken von ihrer Seite in der Schule und unter Kindern, beaufsichtigt und geleitet von den Seminarlehrern, nothwendig; es muß ihnen der ganze Schul- und der vollständige Unterrichtsplan für jedes einzelne Fach genau bekannt sein, und durch selbstertheilten, längere Zeit fortgesetzten, zusammenhängenden Unterricht in jedem Gegenstande müssen sie Tact für die Behandlung desselben gewinnen. — Als Beispiel der Ausführung dieser Principien dient das königl. Schullehrerseminar zu Potsdam unter der Direction von Striez. Sein Fundamentallehr-

plan hieß: Erstes Jahr: Vorherrschende formelle Bildung: 1) Religion (4 St.): im Winter Einleitung in die Bibel und biblische Geschichte alten Testamentes, Lesen und Erklärung der Bibel; im Sommer Einleitung in die Bibel und biblische Geschichte des neuen Testamentes, Lesen und Erklärung der Bibel, Uebersicht der christlichen Religions- und Kirchengeschichte. 2) Deutsche Sprache (4 St.): vorbereitende logische Uebungen, Laut-, Silben-, Wörterlehre, schriftliche Arbeiten; im Sommer: Vollendung des Vorigen, Lehre von der Orthographie, schriftliche Arbeiten. 3) Lesen (2 St.): Uebungen im mechanisch-richtigen, im sinngemäßen und wohllautenden Lesen. 4) Rechnen (4 St.): Reines Rechnen in ganzen, im Sommer mit gebrochnen Zahlen. 5) Formenlehre (3 St.): im Winter die Formenlehre ganz, als Denk- und Sprechübung, als Grundlage des Schreibens und Zeichnens, als Propädeutik der Mathematik, im Sommer reine Mathematik als formelles Bildungsmittel. 6) Schreiben (4 St.): Elemente des Schreibens, sowohl der deutschen als der englischen Schrift; im Sommer: Schönschreiben in deutscher und englischer Currentschrift. 7) Zeichnen (2 St.): Elementar- und freies Linear-Handzeichnen im Winter; im Sommer: Umrisse nach mathematischen, dann nach anderen Natur- und Kunstkörpern. 8) Gesang (4 St.): Elementarische Gesangübungen, Choralgesang; im Sommer erste Uebungen im mehrstimmigen Gesange, Choralgesang; 9) Generalbaß und Orgelspielen: Tonleitern- und Accorden-Kenntniß; im Sommer Modulationen. — Zweites Jahr: Vorherrschende materielle Bildung: 1) Religion (4 St.): christliche Glaubens- und Pflichtenlehre; im Sommer: Vollendung der Glaubens- und Pflichtenlehre. 2) Deutsche Sprache (4 St.): Satzlehre, Lehre von der Interpunktion, schriftliche Arbeiten; im Sommer: Lehre vom Periodenbau und Stil, schriftliche Arbeiten. 3) Lesen (2 St.): Uebungen im freien Vortrage des Gelesenen. 4) Rechnen (4 St.): angewandtes Rechnen; im Sommer Fortsetzung und höhere Rechnungsarten. 5) Mathematik (3 St.): bis zur Stereometrie mit praktischer Tendenz. 6) Fortgesetztes Schönschreiben und Uebungen in verschiedenen Schriftarten (2 St.). 7) Freies Zeichnen nach Naturgegenständen und ganz ausgeführte Zeichnungen in verschiedenen Manieren (2 St.). 8) Mehrstimmiger ,Choral- und Sologesang (4 St.). 9) Aussetzen gegebener Bässe, Choralspielen, Vor- und Zwischenspiele, Anleitung zur Kenntniß und Reparatur der Orgel (3 St.). 10) Geographie (4 St.): im Winter: allgemeine physikalische und mathematische Erdkunde, das Nothwendigste aus der Naturlehre; im Sommer: specielle Länderbeschreibung. 11) Einleitung in die Naturbeschreibung, allgemeine Naturbeschreibung, Pflanzenkunde. — Drittes Jahr:

vorherrschende praktische Bildung. 1) Schriftliche Arbeiten 1 St. 2) Fortgesetzte Uebungen im Schreiben 1 St. 3) Fortgesetzte Uebungen im Zeichnen, Köpfe und Landschaften 2 St. 4) Figuralgesang und Anweisung zur Leitung des Gesanges, Choralgesang 3 St. 5) Anleitung zum Orgelspiel, zum Componiren 5 St. 6) Das Nothwendigste aus der Psychologie, Didaktik, Methodik, Anleitung zur Führung des Schulamtes, Katechetik und katechetische Uebungen mündlich und schriftlich 3 St. 7) Zoologie, im Sommer: Pflanzenkunde und Mineralogie 2 St. 8) Vorbereitung auf die Geschichte, chronologische Uebersicht über die Geschichte, alte Geschichte; im Sommer: mittlere und neue Geschichte, besonders deutsche und preußisch-brandenburgische Geschichte 3 St. 9) Lehre von den Körpern und deren Eigenschaften; im Sommer: Lehre von den Naturerscheinungen. Außerdem alle 3 Jahre hindurch 3 Stunden wöchentlich Instrumentalmusik und Violinspielen; dann in den dazu geeigneten Jahreszeiten täglich Abends von 5—7 Uhr Unterricht im Gartenbau und im Schwimmen.

In Berlin wirkte seit 1832 Diesterweg in einer Weise, welche die Aufmerksamkeit der ganzen pädagogischen Welt erregte. Das „Seminar für Stadtschulen" bildete einen Zielpunkt der wandernden Schulmänner; sie strömten dort zusammen aus allen Theilen des deutschen Vaterlandes; ja sie kamen aus Rußland, Ungarn, Siebenbürgen ꝛc., um den Mann in seiner praktischen Wirksamkeit zu sehen, dem die pädagogische Führerschaft in Folge seiner theoretischen und namentlich auch praktischen außerordentlichen Tüchtigkeit zugefallen war. Spricht sich das Talent eines Lehrers namentlich in dem Stärkegrade seiner anregenden Kraft aus, so war Diesterweg von der Vorsehung für seinen Beruf ausgerüstet, wie selten ein Mensch ausgerüstet wird. Ein mächtiges, alles überwältigendes Streben herrschte in dem Lehrerkreise, der ihn umgab, in dem Kreise zukünftiger Lehrer, den er leitete. Die Seminaristen bedurften keines äußeren Zwanges, weil sie innerlich gehalten, für die hohen Aufgaben ihres Berufes begeistert und zu anhaltender, energischer Selbstbildung angeregt wurden; sie hatten keine Zeit zu Niedrigkeiten und Gemeinheiten. Die Seminarschule blühte außerordentlich; die gebildetsten und begütertsten Eltern Berlins vertrauten dieser „Experimentalschule" ihre Söhne an. Sie bildete das große Beispiel für den Unterricht in der Pädagogik; das Leben in ihr lieferte die Erscheinungen, von denen aus man zu Begriffen und allgemeinen Wahrheiten aufsteigen konnte. Die jungen Lehrer in dieses Leben recht tief einzutauchen, sie lehrend lehren, erziehend erziehen zu lehren, hielt Diesterweg für die Hauptsache. Und er war ganz der Meister, der den einigermaßen begabten Jünger

der Erziehungs- und Lehrkunst auf den Weg zur Erringung ähnlicher Meisterschaft zu bringen verstand. Das erste Jahr mußten die Seminaristen für die Erweiterung und den Ausbau ihres Wissens verwenden; es kam darauf an, sie zum Selbststudium anzuhalten und anzuleiten. Im zweiten Jahre traten schon praktische Exercitien in der Lehrkunst ein, und je nach Bedürfniß mußte der zukünftige Schulmann längere oder kürzere Vorstudien machen. Im dritten Jahre wurde den Tüchtigeren die Hauptwirksamkeit in einer Seminarklasse, die Führerschaft derselben, anvertraut. Die Praxis trat in den Vordergrund, die Pädagogik überhaupt nahm den breitesten Raum ein. — Mit der Berufung Diesterweg's nach Berlin hatte das Ministerium Altenstein einen glücklichen Griff gethan; noch mehr machte es sich dadurch verdient, daß es den genialen und rastlos wirksamen Mann unbehindert schalten und walten ließ und daß sogar der verdienstvolle Schulrath Otto Schulz weichen mußte, als sich herausstellte, daß die Eigenartigkeit der Naturen Diesterweg's und Schulze's ein Zusammengehen beider Männer unmöglich mache. Aber die Zeiten änderten sich. Gleich nach 1815 wurde gegen den Geist angekämpft, der das Franzosenjoch abgeschüttelt hatte. Das Verfassungsleben ging nicht nach Verheißung vorwärts, sondern lenkte wieder in alte ausgetretene Bahnen ein. Indessen wurde das Panier der geistigen Bildung und der Intelligenz nach wie vor hoch gehalten. Der „Staat der Schulen und Kasernen" sorgte unausgesetzt für die Schulbildung und Wehrhaftigkeit seiner Eingebornen. Die Hegel'sche Philosophie wurde förmlich Staatsphilosophie und beherrschte die Geister und Gemüther der Gebildeten in allen Kreisen und Ständen. Für das Geschenk einer vermeintlichen Versöhnung der Philosophie mit dem Glauben schien die Regierung dem Philosophen besonders dankbar zu sein und seiner Schule eine förmliche Souverainität einzuräumen. Anders aber wurde die Sache, als sich besagte Versöhnung als Täuschung erwies, und consequente und muthige Männer aus der Hegel'schen Schule das Trugbild zerrissen. An Stelle der Staatsphilosophie trat jetzt unter der Aegide eines geistreichen und frommen, zur strengen Orthodoxie sich hinneigenden Königs eine neue Staatsreligion, das katholisirende sogenannte Neulutherthum, das sich in den vierziger Jahren den lichtfreundlichen Bestrebungen gegenüber mehr und mehr entwickelte, sich eng an den Staat anlehnte, mit dem Feudalismus einen Bund flocht und in Stahl sogar der Wissenschaft einen Halt zurief und sie zur Umkehr ermahnte. Diese religiöse Richtung, welche allgemach zur Herrschaft gelangte und sich die weltliche Gewalt dienstbar machte, wurde sich des Gegensatzes bewußt, in dem sie zu der „entwickelnd-erziehenden Menschenbildung" der

Pestalozzi'schen Schule steht, und sie schritt, einigermaßen erstarkt, dem gefürchteten Feinde gegenüber zur Offensive. Der erste Schlag, den sie ausführte, war der Sturz Diesterweg's. Derselbe war ohne sein Verschulden in den Verdacht politischer Wühlerei gerathen — ohne sein Verschulden; denn er hielt sich grundsätzlich von aller Politik fern. In dem in Berlin gestifteten Vereine für das Wohl der arbeitenden Klassen, dessen Vorstand Diesterweg aus Humanität angehörte, zeigten sich bereits die Sturmvögel, welche dem Gewitter von 1848 voranflogen. Desgleichen in den Feierlichkeiten — der Pestalozzifeier und der Diesterwegfeier, welche Diesterweg zu Ehren eingeleitet wurde, als er 25 Jahr Seminardirector gewesen war. Es wurden für die damalige Zeit sehr freisinnige Reden gehalten und der Mittelpunkt der Festivitäten an maßgebender Stätte zum Sündenbock für Alles und für Alle gemacht. Wie groß die Mißstimmung an höchster Stelle gegen ihn war, beweist die Antwort, welche Diesterweg erhielt, als er Friedrich Wilhelm IV. bat, die von ihm gegründete Pestalozzistiftung bei Berlin zu unterstützen. Der König bescheidet an Diesterweg: „Wohlbekannt mit den auf die geistige und sittliche Veredelung des Volkes gerichteten Bestrebungen Pestalozzi's konnte ich Ihrer Absicht, zu seinem Gedächtniß eine Waisenerziehungsanstalt zu errichten, nur meinen Beifall schenken; durfte jedoch dabei voraussetzen, daß diese Stiftung auch im Sinne und Geiste Pestalozzi's unternommen und gegründet werden würde. Der Geist aber, in dem Pestalozzi lebte und wirkte, war der des sittlichen Ernstes, der Demuth und der selbstverleugnenden Liebe, dieser christlichen Tugenden, die er, von einem Höheren getrieben, sein ganzes Leben hindurch übte, wenn gleich ihm die bestimmte (klare) Erkenntniß der Quelle, aus welcher er die Kraft dazu schöpfte, erst in späteren Jahren aufging. Denn aus seinem eigenen Munde vernahm ich von ihm das Bekenntniß, daß er im Christenthum allein die Beruhigung für seine letzten Lebenstage gefunden habe, die er früher auf falschem Wege vergeblich gesucht. Daher wird nur ein von einem solchen Geiste getragenes und belebtes Unternehmen zur Hebung der leiblichen und geistigen Noth des Volkes dem Gedächtniß des edlen Mannes würdig und ein entsprechender Ausdruck der ihm schuldigen Dankbarkeit seines Vaterlandes sein. Nun aber haben leider die Ansichten und Bestrebungen, welche bei Gelegenheit der von Ihnen veranstalteten Feier des Andenkens Pestalozzi's in der Mitte der Theilnehmer sich kund gegeben und sogar auf eine anstößige Weise laut geworden sind, einen ganz andern, dem Gefeierten durchaus fremden Geist offenbart, in welchem ich keine Bürgschaft dafür finden kann, daß Ihr Vorhaben zum wahren Heile des Volkes gereichen

werde. Unter diesen Umständen muß ich der von Ihnen beabsichtigten Stiftung die Unterstützung, um welche Sie in der Eingabe vom 8. Januar d. J. gebeten haben, für jetzt versagen, werde aber derselben meine volle Theilnahme zuwenden und bethätigen, sobald ich die Ueberzeugung erhalte, daß dabei von der Verfolgung einseitiger, der Sache fremder Zwecke abgestanden, und zwar zur alleinigen Aufgabe gemacht wird, in wahrer christlicher Liebe und Selbstverleugnung die Idee der Waisenerziehung verwirklichen zu helfen." — Diesterweg und seine pädagogische Richtung war mit dieser Kabinetsordre desavouirt. — Die Pestalozzi'sche Pädagogik war, um mit Hengstenberg zu reden, pensionirt. Der alte Polizeistaat brach 1848 zusammen; aber die Reaction im geistigen und kirchlichen Leben blieb. Ja, sie gelangte zu der höchsten Macht, als sie mit der politischen Reaction, welche der urplötzlichen Revolution schnell auf dem Fuße folgte, in den Bund trat. Der freien Selbstbestimmung stellte sich die Autorität gegenüber. Das Autoritätsprincip suchte sich der Schule zu bemächtigen und gab sich in den **drei preußischen Regulativen** vom 1., 2. und 3. October seinen pädagogischen Ausdruck. Die Reform, die das schon seit 1817 verheißene, 1818 unter dem freisinnigen Ministerium Altenstein ausgearbeitete Schulgesetz bringen sollte, wurde von Neuem im Ministerium Ladenberg aufgenommen, um bald unter dem Minister v. Raumer zum Schweigen verdammt zu werden. — Das erste Regulativ will „für den Unterricht der Seminarien auf dem Grunde der gewonnenen Erfahrungen gemeinsame Normen aufstellen, innerhalb deren jeder berechtigten Eigenthümlichkeit hinlänglicher Raum zur Weiterentwicklung verbleibt." Es giebt Grundzüge welche „in Festhaltung der eigentlichen Aufgabe der Elementarschule" das für den angehenden Elementarlehrer nothwendige und ausreichende Maß der Seminarbildung bezeichnen sollen, welches von den Seminarien als das festgestellte Ziel ihrer Aufgabe zu erfüllen ist. Als erste und unter allen Umständen zu lösende Aufgabe des Seminarunterrichts wird die angesehen, „daß durch denselben und durch Benutzung der mit den Seminarien verbundenen Uebungsschule die angehenden Lehrer zum einfachen und fruchtbringenden Unterricht in der Religion, im Lesen und in der Muttersprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlands- und Naturkunde — sämmtliche Gegenstände in ihrer Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule, — theoretisch und praktisch befähigt werden." Es hat sich daher das Seminar hinsichtlich der Disciplinen, welche nicht mit dieser nächsten Aufgabe im unmittelbaren Zusammenhange stehen, „darauf zu beschränken, durch elementarische Grundlegung und Behandlung der Anfangsgründe,

Neigung und Befähigung zum weiteren Studium zu erzeugen." „Das in Seminarien mehrfach zur Geltung gekommene Streben, möglichst weite Kreise des Wissens zu ziehen, eine vielseitige allgemeine Bildung anzubahnen, widerspricht auf das Bestimmteste dem Zwecke der Seminarbildung. Es muß vielmehr das Unterrichtsmaterial der Elementarschule als ein nach allen Beziehungen zu Durchdringendes und zu Beherrschendes das nächste Gebiet des Seminarunterrichts bilden, und es soll die Uebungsschule zumal im letzten Jahre, der eigentliche Mittelpunkt des Seminarunterrichts werden." „Es wird dies ein geeignetes Mittel sein, um den Seminarunterricht vor Abstraction zu bewahren und die Zöglinge sofort zur praktischen Anwendung des theoretisch Gelernten anzuleiten." Denn „der letzte Zweck des Seminarunterrichts ist nicht, daß der Zögling lerne, sondern daß durch das im Unterricht vermittelte Lernen und Gelernte Leben geschaffen und der Zögling seinem Berufe gemäß herangebildet werde zu einem Lehrer für evangelisch-christliche Schulen, welche die Aufgabe haben, mitzuwirken, daß die Jugend erzogen werde in christlicher, vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend." Was die Form des Unterrichts angeht, so soll dieselbe in sittlicher Beziehung mustergebend sein (es sind die Zöglinge als angehende Lehrer zu betrachten, welche liebevoller Ernst und theilnehmende Hülfeleistung schon in ihrer Vorbereitung gewöhnen soll), im Ganzen nach denselben Grundzügen und in seinen begründenden Abschnitten theilweise selbst in der Form gegeben werden, welche die Behandlung desselben Gegenstandes in der Elementarschule erfordert, in allen Lectionen rasches und sicheres Auffassen der gelesenen und vorgetragenen Gedanken, klares nnd sicheres Verarbeiten, einfaches richtiges Wiedergeben, also Uebung im Verstehen, Denken und Sprechen stets im Vordergrunde stehender Gesichtspunkt sein. 1) Schulkunde. „Was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie 2c. etwa gelehrt sein sollte, ist von dem Lectionsplan zu entfernen, und ist statt dessen für jeden Cursus in wöchentlich 2 Stunden „Schulkunde" anzusetzen. In dem Seminar ist kein System der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form. Ein einfaches und bestimmtes Bild von der evangelisch-christlichen Schule nach ihrer Entstehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältniß zu Familie, Kirche und Staat darzustellen, wobei die einflußreichsten Schulmänner, namentlich seit der Reformation, ihre Erwähnung und deren Einwirkung auf Gestaltung des Elementarschulwesens ihre Darlegung finden können; sowie eine Charakteristik des Lehrers nach seinem christlichen und sittlichen Standpunkte

zu geben, wird eine angemessene Aufgabe für den Unterricht des ersten Jahres sein, während im zweiten Jahre die Aufgabe und Einrichtung der Elementarschule, der für sie passende Lectionsplan und die wichtigsten Grundsätze des in ihr statthaften Unterrichtsverfahrens, der christlichen Erziehung überhaupt, und der Schulzucht im Besonderen, ihre Darlegung und Erläuterung finden müssen. Im dritten Jahre sind die Zöglinge mit ihren Pflichten als künftige Diener des Staates und der Kirche, sowie mit den geeigneten Mitteln zu ihrer Fortbildung nach der Seminarzeit bekannt zu machen." „Die unmittelbare Anweisung zu einer guten Methode muß sich zunächst aus dem Unterricht eines jeden Lehrers selbst geben, und ist die betreffende Aufgabe bei seinem Unterricht zum klaren Verständniß der Zöglinge zu bringen. Der Unterricht in der Schulkunde ist daher in diesem Theile darauf zu beschränken, daß der Zusammenhang erläutert wird, in welchem die einzelnen Fächer der Elementarschule unter einander, und die Beziehung, in welcher sie zu dem Gesammtzweck der durch die Schule zu bewirkenden Erziehung und Bildung stehen." 2) Religionsunterricht. „Der in den Seminarien vielfach unter dem Namen „christliche Lehre" ertheilte Religionsunterricht, welcher künftig in dem Lectionsplan als „Katechismus-Unterricht" aufzuführen ist, hat vornehmlich die Aufgabe, durch ein klares und tiefes Verständniß des göttlichen Wortes auf der Grundlage des evangelischen Lehrbegriffes der eigenen religiösen Erkenntniß der Zöglinge Richtung und Halt, und indem er sie durch jenes Verständniß sich selbst und ihr Verhältniß zur göttlichen Heilsordnung erkennen läßt, für ihr ganzes christliches Leben die richtige Grundlage zu schaffen. Derselbe wird in dieser Ausdehnung und in der durch seine Zwecke bedingten Form in der Elementarschule nicht vom Lehrer wieder ertheilt werden und ist deshalb hinsichtlich seiner Grenzen und seiner Methode nicht den Beschränkungen und Rücksichten unterworfen, wie die meisten andern, in der Elementarschule wiederum vorkommenden Gegenstände des Seminarunterrichts. Es versteht sich von selbst, daß die nächste Unterlage dieses Unterrichts die für den Volksunterricht bestimmten symbolischen Bücher der evangelischen Kirche, der kleine Katechismus Lutheri, beziehungsweise der Heidelberger Katechismus, bilden müssen." Daneben „ist zu fordern, daß jeder angehende Lehrer im Stande sei, die einzelnen biblischen Historien in der für die Elementarschule gehörigen Form frei und selbständig zu erzählen: genaue Kenntniß der in den Historienbüchern von Zahn, Preuß oder Otto Schulz enthaltenen biblischen Geschichten, sowie die Fertigkeit, sie frei erzählen zu können, wird fernerhin unerläßliche Bedingung für die Aufnahme in ein Seminar

sein müssen." 3) Unterricht im Lesen und in der deutschen Sprache. „Die eigene Bildung des Lehrers stellt auch bei diesem Unterricht hinsichtlich des Materials weitergehende Forderungen, als das Bedürfniß der Elementarschule. Abgesonderte Betreibung der deutschen Grammatik ist von der Elementarschule ausgeschlossen. Der künftige Lehrer ist zur Ertheilung des Lese- und Sprach-Unterrichts in der Elementarschule befähigt, wenn er die Fibel und das Lesebuch richtig zu behandeln versteht." Für Vorbereitung im Leseunterricht „genügt weder die Besprechung einer oder mehrerer Theorien des Leseunterrichts, noch die von jedem Zöglinge in der Uebungsschule anzustellende Beschäftigung mit dem Lesen; sondern es sind mit den Seminaristen des untersten Cursus selbst praktische, bis in das kleinste Detail gehende Uebungen im Lesenlehren vorzunehmen." Im unmittelbaren Anschluß an das Lesebuch und unter steter Berücksichtigung des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruckes wird in das Verständniß des für den Bildungsstandpunkt des Elementarlehrers und für die Bedürfnisse des Volkslebens geeigneten Sprachinhalts eingeführt. Mit dem deutschen Sprachunterricht ist die Privatlectüre in einen geordneten und die Zwecke desselben fördernden Zusammenhang zu bringen. „Ausgeschlossen von dieser Privatlectüre muß die sogenannte klassische Literatur bleiben; dagegen findet Aufnahme was nach Inhalt und Tendenz kirchliches Leben, christliche Sitte, Patriotismus und sinnige Betrachtung der Natur zu fördern und nach seiner volksthümlich-anschaulichen Darstellung in Kopf und Herz des Volks überzugehen geeignet ist." 4) Geschichte und Geographie. „Beide Fächer sollen als gemeinsamen Mittelpunkt das Vaterland haben, und soll der Unterricht in der Geschichte sich auf den in der Geographie stützen und auf denselben zurückbeziehen." „Sorgfältige Beobachtungen und Untersuchungen haben ergeben, daß Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte nicht mit dem erwarteten Erfolg in den Seminarien betrieben werden kann, vielmehr Unklarheit und Verbildung erzeugt, und daß über ihm Wichtiges versäumt wird." „Es ist daher in den Seminarien zunächst die deutsche Geschichte mit vorzugsweiser Berücksichtigung der preußischen resp. Provinzial-Geschichte zu treiben." „Ueberall aber muß die kulturgeschichtliche Rücksicht vorwalten und die Auffaßung der Geschichte vom christlichen Geist und Bewußtsein durchdrungen und getragen werden." 5) Naturkunde. „Während der beiden ersten Jahre ist in wöchentlich 2 Stunden die Naturgeschichte in der Art zu behandeln, daß die wichtigsten einheimischen Pflanzen und Thiere nach ihren charakteristischen Merkmalen als Repräsentanten von Gattungen und Geschlechtern

zur Anschauung gebracht und beschrieben und die Charakterisirung der wichtigsten ausländischen angereiht wird." „Daß auch für diesen Unterricht religiöse Richtung und Haltung nothwendige Bedingung ist, bedarf keiner näheren Erwähnung." Für die Naturlehre sind im 2. und 3. Cursus ebenfalls 2 Stunden wöchentlich bestimmt. „Die Behandlung ist überall nur eine elementare, so daß aus der Erscheinung oder dem Versuche das betreffende Gesetz ohne mathematische Fassung und diesfälligen Beweis zum Verständniß gebracht wird." 6) Rechnen. „Bei den mannigfaltigsten Uebungen der Zöglinge muß ihnen doch überall Ein Verfahren als das für die Elementarschule geeignetste bezeichnet werden, damit hier nicht Sicherheit einer unsicher machenden Vielseitigkeit nachgesetzt werde." „Eine weitergehende Ausbildung der Seminaristen — nicht zum Gebrauch in der Schule, sondern zur eigenen Förderung — etwa bis zur Verhältnißrechnung, den Decimalzahlen, dem Ausziehen der Wurzeln kann ausnahmsweise von der Provinzialbehörde gestattet werden." 7) Schreibunterricht ist vorzugsweise nach den beiden Gesichtspunkten zu betreiben, daß die Zöglinge selbst sich eine einfache und geläufige Handschrift aneignen, dann aber befähigt werden, in regelrechter und schöner Form die einzelnen Schriftzüge in methodischer Aufeinanderfolge vorzuschreiben. 8) Zeichnen im Seminar ist auf Anleitung zur Darstellung einfacher räumlicher Gegenstände in einer Linearzeichnung zu beschränken. 9) Der Musikunterricht hat ein ernstes, sittlichen Zwecken dienendes, größtentheils ein heiliges Gebiet. Der Unterricht im Violinspielen hat sein nächstes Ziel erreicht, wenn die Zöglinge die für die Schule gehörigen Melodien sicher und dirigirend vorspielen können. Der Unterricht im Klavierspiel steht in enger Verbindung mit dem Unterricht in der Harmonielehre und bereitet für das Orgelspiel vor. Im Orgelspiel ist die Aufgabe zu lösen, daß Jeder am Ende des Seminarkursus mindestens 50 vorgeschriebene mit Rücksicht auf gottesdienstliche und musikalische Bedürfnisse ausgewählte Choralmelodien so bestimmt und sicher eingeübt hat, daß er unter Zuhülfenahme des Choralbuches in diesen Melodien den Kirchengesang der Gemeinde leiten kann. Dazu Harmonielehre und Methodik des Gesangunterrichts. 10) Turnübungen zur körperlichen Kräftigung und Gewandtheit; gleichzeitig durch umsichtige Anwendung des Ling'schen und des Spieß'schen Systems eine zweckmäßige Anleitung für die angehenden Lehrer. 11) „Die Betreibung von Gartenbau, Obstbaumzucht, Seidenbau und von Handarbeiten soll mit Rücksicht auf die späteren Lebensverhältnisse der Schullehrer und auf ihre Beziehungen zum eigenen Erwerb und zu

den Beschäftigungen der Bevölkerung, mit welcher sie sich innig verbunden fühlen sollen, in keinem Seminar fehlen."

Das zweite Regulativ betrifft die Vorbildung evangelischer Seminar-Präparanden, die in keinen geschlossenen Anstalten geschehen soll, sondern bei der nach wie vor auf die freiwillige Thätigkeit der Geistlichen und Lehrer gerechnet wird. Sie haben an den für sie sich eignenden Unterrichtsstunden der Ortsschule und an dem Katechumenen- und Confirmanden-Unterricht des Pfarrers Theil zu nehmen. Daneben kommt es hauptsächlich darauf an, daß sie zu einer geordneten Selbstthätigkeit angeleitet und in derselben überwacht und corrigirt werden. Die Aufnahme in das Seminar hängt von folgenden Bedingungen ab: „Der Präparand soll den kleinen Katechismus Luthers, beziehungsweise den Heidelberger Katechismus, fest memorirt haben, mit richtiger Betonung und angemessenem Ausdruck hersagen, über das Wortverständniß sichere Auskunft geben und von dem Verständniß des Inhaltes dahin Rechenschaft ablegen können, daß er im Stande ist, die einzelnen Gedanken mit anderen Worten nach seiner Auffassung wiederzugeben." „Die betreffenden Bibelsprüche müssen sicher gewußt und ihrem Wortinhalte nach verstanden sein." Daneben ist die „Kenntniß von 50 Kirchenliedern erforderlich, welche nach den „geistlichen Liedern für Kirche, Schule und Haus von Anders und Stolzenburg", oder sonst nach dem Urtexte zu memoriren sind." „Die biblischen Historien Alten und Neuen Testamentes müssen in der Fassung, wie sie in dem, in dem betreffenden Seminar eingeführten Historienbuche enthalten sind, erzählt werden, und muß der Präparand über ihr Wort- und Sachverständniß Rechenschaft geben können." Außerdem „soll der Präparand aus dem Schullesebuche ein Stück fertig, lautrichtig und sinnrichtig lesen, und den Gedankengang des Gelesenen mit seinen eigenen Worten angeben können", einen einfachen Aufsatz 2c. orthographisch richtig und ohne grobe sachliche und grammatische Fehler zu schreiben verstehen, und bei der Analyse eines einfachen und erweiterten Satzes die nöthige Bekanntschaft mit den Satztheilen, den Wortarten und der Formenwandlung bekunden. Im Rechnen muß er Einsicht in die Rechnungsarten mit ganzen und gebrochenen Zahlen haben, in der Formenlehre die geometrischen Hauptkörper kennen, im Zeichnen Zirkel, Lineal 2c. zu gebrauchen wissen, Heimathskunde und vaterländische Geschichte betrieben haben, einheimische Pflanzen und Thiere beschreiben können, nach Noten singen und 30 für jedes Seminar zu bestimmende Choralmelodien richtig vortragen, auf der Geige

Tonleitern und leichtere Musikstücke, auf dem Klavier sämmtliche Tonleitern und leichte Sachen vom Blatt spielen, und auf der Orgel die Elementarübungen in der Schütze'schen Orgelschule durchgemacht haben.

Das dritte Regulativ endlich giebt die Grundzüge zur Einrichtung und zum Unterricht der evangelischen einklassigen Elementarschule. In demselben wird das „Unberechtigte, Ueberflüssige und Irreführende" ausgeschieden und „an seiner Stelle Dasjenige nunmehr auch amtlich zur Befolgung vorgeschrieben, was von Denen, welche die Bedürfnisse und den Werth einer wahrhaft christlichen Volksbildung kennen und würdigen, seit lange als nothwendig gefühlt, von treuen und erfahrenen Schulmännern als dem Volke wahrhaft frommend und als ausführbar erprobt worden ist." „Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstractem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen. Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christenthums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll. Demgemäß hat die Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluß seiner Bildung empfängt, nicht einem abstracten System, oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieses Leben vorzubereiten, indem sie sich mit ihrem Streben auf dasselbe gründet und innerhalb seiner Kreise bewegt. Das Verständniß und die Uebung des dahin gehörenden Inhalts, und dadurch Erziehung, ist Zweck; die Methode ist nur ein Mittel, welches keinen selbständigen Werth hat; die formelle Bildung ergiebt sich durch Verständniß und Uebung des berechtigten Inhalts von selbst; ohne Rücksicht auf den Inhalt, oder einem verkehrten Inhalte nachstrebend, wirkt sie schädlich und zerstörend." — Beim Religionsunterricht ist „die biblische Geschichte das Feld, auf dem die evangelische Elementarschule ihre Aufgabe, das christliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptsächlich zu lösen hat." „Von da ab, wo der dreieinige Gott Himmel und Erde geschaffen, bis dahin, wo der heilige Geist die Jünger ausgerüstet, daß sie von dem Herrn zeugen konnten, ist die biblische Geschichte fortlaufend eine Darlegung der Entwicklung des menschlichen Herzens und der göttlichen Gnade, welche auch heute noch jedes menschliche Herz ebenso zur Erlösung vorbereiten, erlösen und heiligen muß.

Darum soll ein Christenkind die biblische Geschichte in und an sich erleben; und dazu soll ihm die Schule verhelfen. Was man erlebt hat, das weiß und versteht man; darum soll das Kind die biblische Geschichte verständig erzählen können; und damit es das lerne, soll sie ihm der Lehrer vorerzählen." „Schon mit den in die Schule eintretenden Kindern werde das Vater Unser, der Morgen- und Abendsegen, das Segens- und Dankgebet bei der Mahlzeit, eingeübt. Der Vorrath von Gebeten wird dahin erweitert, daß die älteren Kinder auch das allgemeine Kirchengebet und sonstige feststehende Theile des liturgischen Gottesdienstes inne haben. Weiter sind in jeder Schule mindestens 30 Kirchenlieder fest zu lernen. Das Einprägen der Sprüche kann entweder nach einem besonderen Spruchbuch, oder mit dem Erlernen des Katechismus gemeinschaftlich erfolgen. Jeden Sonnabend werden die Perikopen des folgenden Sonntags gelesen und nach dem Wortverstand erklärt; wenigstens die Sonntags-Evangelien müssen allmählich eingeprägt werden. Der Katechismus muß auswendig gelernt, von allen Kindern dem Wortinhalte nach verstanden sein und richtig und ausdrucksvoll hergesagt werden können. Die Hauptaufgabe des Lehrers ist, den auf den beschriebenen Gebieten belegenen Inhalt zu entwickeln, zum Verständniß und zum Besitz der Kinder zu bringen. Dazu ist weniger die Kunst des sogenannten Sokratisirens, als die des guten Erzählens, Veranschaulichens, des klaren Zusammenfassens der Hauptgedanken, des Abfragens und die Kraft des eigenen Glaubenslebens erforderlich, welche in göttlichen Dingen ohne große menschliche Kunst Ueberzeugung und Leben schafft." — Bei regelmäßigem Schulbesuch muß an jeden Lehrer die Forderung gestellt werden, daß die Kinder nach Jahresfrist zum einigermaßen selbständigen Lesen gefördert sind." „Wie mit dem Lesenlernen angemessene Unterweisung im Schreiben verbunden wird, so wird jede Stufe des Lesenkönnens zur Einübung der Rechtschreibung und der Interpunktion, zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck benutzt werden." „Theoretische Kenntniß der Grammatik wird von den Kindern nicht gefordert." Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründen und in derselben, sowie im Denken und Sprechen üben soll, so ist in der einklassigen Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle." Im Schreibunterricht soll eine sichere und gefällige Handschrift erzielt werden. Im Rechnen „sollen die Kinder Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben in ganzen,

benannten und gebrochenen Zahlen, soweit dieses innerhalb der vier Grundrechnungsarten und durch Verstandesschlüsse möglich ist, im Kopfe und schriftlich rasch und sicher lösen können." Im Gesange müssen die Kinder bei ihrer Entlassung aus der Schule „die gebräuchlichen Kirchenmelodien und eine möglichst reiche Anzahl guter Volkslieder einstimmig richtig und fertig singen können, wobei es sich von selbst versteht, daß der Text und das Verständniß desselben freies Eigenthum der Schüler geworden ist." „Die bisher bezeichneten Unterrichtsfächer nehmen wöchentlich 26 Unterrichtsstunden in Anspruch. Hiervon werden auf den Mittwoch und Sonnabend je drei, auf jeden der übrigen Wochentage 5 Stunden fallen. Gestatten es die Verhältnisse, auf die letzten Tage, wenigstens für die älteren Kinder, 6 Stunden Unterricht zu legen, so können noch 3 Stunden für Vaterlands- und Naturkunde und 1 Stunde für Zeichnen verwendet werden. Sind für Vaterlands- und Naturkunde keine besonderen Stunden zu ermitteln, so findet die Mittheilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuches statt." — „Durch den ganzen nach diesen Grundsätzen angelegten Schulunterricht gehen zwei Grundsätze als unabänderlich maßgebend: erstens, unter Lossagung von dem einseitigen Streben nach abstracter, formeller Denkbildung dem Unterricht des Kindes einen berechtigten und würdigen Inhalt zu geben, der in steter und inniger Beziehung zu den großen Bildungsfactoren, der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Vaterlande ausgewählt und verarbeitet wird; und sodann an diesen, keinesfalls über die Grenzen eines zu erreichenden vollen Verständnisses hinaus ausgedehnten Inhalt die Kraft bis zum Können und zur selbständigen Fertigkeit zu üben." „Die gezogenen Kreise werden überall, auch von dem minder begabten Lehrer und unter behinderten Verhältnissen der Schüler ausgefüllt werden können; ihr Inhalt reicht für das wirkliche Bedürfniß im Allgemeinen vollständig aus, ohne daß ihre Erweiterung unter günstigeren Verhältnissen unmöglich gemacht wäre. Der so quantitativ richtig beschränkte und qualitativ richtig ausgezählte Unterrichtsstoff ist nun überall in die nöthige und zulässige Beziehung zu setzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesammtzweck dient." „Regel ist, daß kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen wird, zu deren Uebung sein Verständniß und seine Kraft angeleitet ist; und daß kein Kind in irgend einem Stück unterrichtet wird, welches nicht demnächst auch zur Uebung und selbständigen Darstellung kommt." —

Die Fundamentalgrundsätze der Regulative (— daß dem Unterricht unter Lossagung von dem einseitigen Streben nach abstracter, formeller Denkbildung ein berechtigter und würdiger Inhalt gegeben werde, der in steter und inniger Beziehung zu den großen Bildungsfactoren des Volkes, der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Vaterlande, ausgewählt und verarbeitet wird; daß an diesem Inhalt die Kraft bis zum Können und bis zur selbständigen Fertigkeit geübt werde; daß kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen werde, zu deren Verständniß und Uebung seine Kraft angeleitet ist; daß kein Kind in irgend einem Stück unterrichtet werde, welches nicht demgemäß auch zur Uebung und selbständigen Darstellung komme —), diese in den Regulativen ausgesprochenen Grundsätze sind wahr, weil die Grundsätze einer vernünftigen, auf die Naturgesetze des Menschen basirten Pädagogik. Aber die Regulative bauen auf diese Fundamente nicht ein Gebäude, das den Forderungen der gegenwärtigen Wissenschaft und der gegenwärtigen Pädagogik entspricht. Sie haben an die Stelle der einen Abstraction — des einseitigen Idealismus — eine andere — die des Materialismus — gesetzt; wenn sie mit Recht der einseitigen Verstandesbildung, einer zu überwiegenden Betonung des formalen Princips, einer zu geringen Beachtung der bildenden Kraft, welcher dem guten Lehrstoff an sich immanent ist, einer Zurücksetzung des Könnens zu Gunsten des Kennens und Erkennens, also alle den Einseitigkeiten, wie sich solche in der Volksschule vielfach bemerkbar gemacht haben und noch bemerkbar machen, entgegentraten, so haben sie mit Unrecht durch die Beschränkung des Wissens auf das im allgemeinen Umlaufe befindliche, dürftigste Material den Unglauben an den Geist des Volkes proclamirt und denselben zum Mechanismus und Materialismus verdammt, denn mechanisches Aneignen selbst von Bibelversen führt nicht in die Welt des Geistes, sondern zieht selbst das idealste Gebiet des Menschenlebens, die Religion, in die ganz gewöhnliche materielle Welt herab. — Die Regulative wollen dem Dünkel und der sogenannten Halbbildung — wer in der Welt ist ganz gebildet? — der Volkslehrer ein Ende machen; aber anstatt daß sie umfassendere und tiefere Bildung, die bescheiden macht, gewähren sollten, setzen sie das Wissen des Lehrers auf ein Minimum, das ihn weit unter den Bildungsstand seiner Bauern stellt, so daß sie den Lehrerstand herabdrücken, statt ihn zu heben. — Die Regulative streiten wider die Abstraction, welche die Religion zur todten Verstandessache macht, — mit Recht; aber sie setzen mit Unrecht an die Stelle der Verstandesreligion eine Gedächtnißreligion, die eben so wenig wie jene zu Gott erhebt, denn die 50 Lieder, welche die Präparanden,

und die 30 Lieder, welche die Schüler, die Perikopen, welche die Kinder, und die biblischen Geschichten, welche die Seminaristen auswendig lernen müssen, sind eben so wenig fähig und eben so wenig eine Bürgschaft dafür, daß religiöse Menschen erzogen werden, als eine einseitige, absoluten Anspruch machende Katechese, welche das lebendige Leben der Religion zerdefinirt und zerdistinguirt. — Die Regulative leiden an dem Gebrechen, das sie auch den Lehrern einimpfen wollen: sie kennen den Menschen, die Seele des Menschen, nicht; und wie es ohne Anthropologie keine Pädagogik und ohne Pädagogik keine Pädagogen geben kann, — wie es unmöglich ist, daß derjenige, der nicht weiß, was der Mensch ist, den Menschen zu behandeln, zu erziehen vermag, wie es auch unmöglich ist, ohne feste Principien, ohne sichere didactische und methodische Grundsätze eine Schule zu leiten, wenn man nicht — der bloßen banausischen Praxis vertrauend — wie der Schiffer auf dem Meere ohne Kompaß hin- und hergeworfen werden will: so ist es auch unmöglich, ein den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechendes Regulativ für die Bildung der deutschen Volksschule zu geben, wenn man nicht als Basis derselben den Menschen in seinem wahren Wesen erfaßt, sondern von einem einseitigen, orthodox-theologischen System ausgeht, das man mit der Religion verwechselt, — wenn man nicht für den deutschen Lehrer als nothwendiges Bedürfniß Bekanntschaft und inniges Hineinleben in die humanen Erzeugnisse der deutschen klassischen Literatur verlangt, sondern denselben sogar von der Kenntniß derselben auszuschließen wagt. Die Regulative sind im Irrthum, wenn sie wähnen, daß orthodoxe Theologie die Stelle einer auf Beobachtung und Erfahrung gegründeten Anthropologie ersetzen könne. Sie sind im Irrthum, wenn sie annehmen, daß, und seien es noch so religiöse, alte Kirchenlieder die großen Klassiker unserer Nation zu vertreten vermögen. Sie sind im Irrthum, wenn sie Wortorthodoxismus für wahres und einzig wahres Christenthum halten. Sie sind im Irrthum, wenn sie glauben, das eingelernte biblische Geschichten auch erlebte sind; denn die Masse der biblischen Geschichten, biblischen Sprüche und Kirchenlieder, die sie einzuüben befehlen, läßt es eben so wenig zu einem geistigen Verarbeiten kommen, als das unzeitige Lernen von formulirten Gedanken und Gefühlen, z. B. der Lehren von der Sünde und Gnade, zu welchen das Kind noch keine geistigen Anhaltepunkte hat. Sie sind im Irrthum, weil im Widerspruch mit sich selbst, wenn sie einerseits den besonderen Anschauungsunterricht verwerfen, weil „sich aller Unterricht auf Anschauung gründen soll", und wenn sie dann andererseits verlangen, daß sogleich „daß in die Schule eintretende Kind das Vater Unser" ꝛc. lernen soll: als ob die Bitten des größten

und tiefsten aller Gebete für das Kind „anschaulich" wären, und als ob nicht diese dann erst für dasselbe „anschaulich" würden, wenn es vom Verhältniß seiner Eltern und von der Natur aus mittelst seines Innern in die göttliche Welt hineingeführt ist! Sie sind im Irrthum, wenn sie meinen, daß Anlernen Entwickeln ist: die positive christliche Religion, die Religion der Liebe, soll die religiösen Gefühle im Menschengeiste wecken und nähren, daß sie zur That treiben; aber auswendig gelernte Sätze, die, von außen herangebracht, nicht fragen, ob sie im Kindesgeiste Antwort erhalten, vermögen nicht zu entwickeln, so wenig, als sie an sich schon religiös machen. Es ist nicht wahr, daß derjenige, der am meisten Bibel-, Gesangbuchsverse 2c. herbeten kann, darum und dadurch schon der Religiöseste, der beste Christ ist. — Und weil nun die Regulative von dem beengten theologisch-orthodoxen Standpunkte, der sich für das allein wahre Christenthum hält, ausgehen; darum müssen sie — gleich dieser Richtung auf dem großen Boden der Geschichte, wo sie der Wissenschaft feindlich entgegentritt und diese als unchristlich von sich weist — auch den Seh- und Wissenskreis der Volksschule und deren Lehrer so eng als möglich ziehen. Ja, es ist wahr: wie der Mittelpunkt im Menschenleben Gott ist, so ist das Centrum aller Menschenweisheit in der Religion umschlossen; und weil die Religion die höchste und ewige Wahrheit giebt, so muß sie auch in der Volksschule, wie in allen Schulen, die Sonne sein, von der alles andere Wissen Licht erhält. Aber es ist nicht wahr, daß die Wissenschaft im Gegensatz zur Religion steht, und es ist ein Wahn, wenn man Lessing, Schiller und Goethe, Kant, Hegel und A. v. Humboldt aus dem Christenthum hinausweist; es ist deshalb ein Wahn auch, wenn man das Wissen der Volksschule und des Volksschullehrers von der großartigen Entwicklung der Naturallitteratur abschneidet und dasselbe bis auf Null (— vom Standpunkte der Gegenwart aus betrachtet —) reducirt, oder vielmehr wenn man sich bestrebt, Volkslehrer und Volk durch das Einüben fertiger Resultate jeder selbständigen geistigen Entwicklung zu entziehen. Es heißt sich gegen das Rad der Geschichte stemmen, wenn man dem Volksschullehrerstande und damit dem Volke die Resultate der wissenschaftlichen Forschungen, der Entdeckungen und Erfindungen vorenthält und ihm dabei die theologischen Anschauungen einer längst vergangenen Zeit anlernen will. — Summa: Die Regulative haben die Rohheit, die Ungebildetheit, den Handwerkssinn, der noch bei vielen Volkslehrern herrscht, sowie die Erbärmlichkeiten, die trotz Pestalozzi noch in vielen Schulen bestehen, — sie haben das mechanische, handwerksmäßige Treiben in der Lehrerbildung wie in der Schulerziehung zum Ideal der Volksschule erhoben. Das

ist ihr Verbrechen an der Volkserziehung der Gegenwart. Was den Gegensatz von formeller und materieller Bildung betrifft, so wird er von A. Berthelt also gezeichnet: „Das materielle Princip will an Materie, an materiellen Seelengebilden, das formelle an Formen, an formellen Gebilden die Seele reicher machen, und daher hat man jenes die Aneignung des Objectiven und dieses die Ausbildung des Subjectiven genannt." „Haben unsere Einwirkungen auf den Zögling den Zweck, der Seele nur Material zuzuführen, die Verarbeitung ihr und dem zufälligen Einflusse des Unterrichts überlassend, so huldigen sie dem materiellen Princip; haben sie dagegen den Zweck, die Seele zur Verarbeitung des Materials zu Begriffen, Urtheilen, Schlüssen ꝛc. anzuhalten und dabei die Ausbildung der hierzu nöthigen Formen in der Seele zu fördern, so stehen sie unter dem Paniere des formellen Princips." „Das formelle Princip veranlaßt die Seele aus dem in ihm vorhandenen Material — und was etwa daran noch fehlt, das giebt es erst — die neuen Gebilde selbst zu gestalten, und somit in Wahrheit an der Ausbildung der ihr angeborenen Formenanlagen zu arbeiten; das materielle lernt dem Kinde Worte ein in der Meinung, daß damit auch die Gebilde in der Seele entstanden seien, die damit bezeichnet worden." „Das formelle Princip lehnt sich an die entwickelnde Methode, die in Erregung der Kraft und des schon in der Seele vorhandenen Materials zur Bildung und Anknüpfung des Neuen besteht." Das formelle Princip will das Kind zu freier Selbstthätigkeit gewöhnen. Indem es durchweg den Zweck verfolgt, die Natur der Seele in der An- und Ausbildung der Denk-, Gefühls- und Willensformen zu unterstützen, hat es ganz besonders auch die Absicht, verkehrte Abbildungen, namentlich von solchen Formen zu verhüten, welche die geistigen Kräfte schwächen und das höhere Seelenleben zerstören. Das formelle Princip mißbilligt daher das gedankenlose Auswendiglernen von unverstandenen Sprüchen und Liedern, von Begriffsbezeichnungen, zu denen dem Kinde der Inhalt fehlt, weil auf diese Weise ein Sinn für gedankenloses Aufnehmen in der Seele sich anbildet." „Beide Principien beabsichtigen, durch die Schulbildung die Bildung für das Leben und die Weiterbildung in und durch das Leben. Das formelle Princip setzt aber diese Grundlage in die Entwicklung der Kraft, und überläßt es dem Leben, zu bestimmen, an welchen Stoff sich dieselbe einst werde fortüben müssen, während dagegen das materielle Princip diese Grundlagen in der Mitgabe des Materials sucht und die Kraft der Verarbeitung vom Leben erwartet. Weil dieses Material für verschiedene Lebensverhältnisse nothwendiger Weise verschieden gebraucht wird, so muß natürlich das materielle Princip

die künftigen Lebensverhältnisse des Zöglings in Voraussicht nehmen und annähernd zu einem bestimmten Lebensberufe vorbilden, wogegen das formelle Princip seine Kraftbildung für alle Lebensverhältnisse passend erklärt. Aus diesem Grunde hat sich auch die formelle Bildung den Namen einer „allgemeinen Bildung" oder auch einer „allgemeinen Menschenbildung" beigelegt, weil jedem Menschen diese Bildung nothwendig ist. Das formelle Princip will also den Menschen zum Menschen bilden, weil jeder ein Mensch werden solle und die künftige Lebensstellung desselben sich nicht voraussehen lasse, das materielle dagegen den Handwerker zum Handwerker, den Feldbauer zum Feldbauer rc. „Das formelle Princip legt allen Werth auf die dem Stoffe innewohnenden bildenden Elemente, während das materielle Princip auch dem Stoffe an sich Werth und Berechtigung für die Seelenbildung zuerkennt."

Materielles und formelles Princip müssen sich ergänzen und in einer höheren Einheit aufgehen: die Seele soll allseitig an einem werthvollen Stoffe gebildet werden. Panitz hatte Recht, als er auf der Lehrerversammlung zu Gera sagte: „Nach der empirischen Psychologie ist die Materie des Geistes der Vorstellungsinhalt, die Form hingegen die Bewegung und Verbindung der Vorstellungen mit anderen; folglich ist die materielle Bildung die Erzeugung und die formale Bildung die Bearbeitung des Vorstellungsinhaltes des Geistes. Es giebt keine Materie ohne Form und keine Form ohne Materie. Die geistige Kraft haftet an dem Material. Die rechte Materie muß die rechte Form erhalten."

Sogleich nach dem Erlaß der Regulative traten deshalb auch alle wichtigeren freisinnigen öffentlichen Blätter gegen dieselben als gegen einen Eingriff in die humane Bildung des Volkes auf und kämpften die freisinnigen Zeitschriften, welche das Volksschulwesen vertreten, gegen den Geist der Regulative, weil er die wahre Religiösität hemme, zu confessioneller und abschließender Kirchlichkeit abrichte, der fortgeschrittenen Didactik und Literaturkenntniß entgegentrete, den Naturwissenschaften nicht den ihnen gebührenden Platz in den öffentlichen Schulen einräume. Und selbst in der preußischen Abgeordnetenkammer ward vom Abgeordneten Harkort der Antrag auf baldige Emanirung eines Schulgesetzes eingebracht und in der Motivirung desselben gegen die drei Regulative gesagt, daß sie „weder den Grundsätzen einer wahrhaft religiösen Jugend- und Volksbildung, noch der Idee einer patriotisch-deutschen Nationalerziehung, noch dem Gedanken einer intelligenten und charaktervollen Erziehung der preußischen Jugend, im Geist der ruhmvollsten Zeit der preußischen Geschichte" entsprächen. „Zugleich bleiben die gesteigerten

Anforderungen, welche jedes Mitglied einer gebildeten Nation in Betreff der Kenntnisse auf den Gebieten der Natur und der Geschichte machen darf, sowie die Erwartungen aller Culturvölker der Erde von den Fortschritten der bis dahin allgemein geachtet und berühmt gewesenen deutschen und preußischen Pädagogik völlig unbeachtet. — Doch die Regulative behielten ihr Ansehen; denn der Minister von Raumer konnte bei der allgemein gedrückten Geistesstimmung, gestützt auf die in allen Jahrhunderten sich wiederholende Erfahrung, daß jede That, welche die äußere Macht hat und für sich in Anspruch nimmt, ihre dienstbeflissenen Helfer findet, sowie bei der bereitwilligen Litteratur, die auch nach dieser Seite hin bewahrheitete, daß, wenn die Könige bauen, die Kärrner zu thun haben, — im Jahre 1855 in einem Circularerlaß berichten, daß die ihm zugegangenen Berichte der königl. Provinzial-Schulcollegien und königl. Regierungen zunächst dafür übereinstimmend Zeugniß gäben, „wie es an der Zeit und wohlgethan war, durch die drei Regulative auf amtlichem Wege Das als Aufgabe und Ziel der Volksbildung soweit Seminar- und Elementarschule bei ihr betheiligt sind, festzustellen, was im Hinblik auf die wahren Bedürfnisse der Volksbildung und im Gegensatz gegen eine irreführende Richtung seit länger als einem Jahrzehnt unter richtiger Anleitung der Behörden in den besseren Schulen und Seminarien bereits thatsächlich angestrebt und größtentheils erreicht gewesen ist." „Außerdem — setzt der Minister hinzu — bürgen die in großer Zahl mir aus den verschiedensten Kreisen der Bevölkerung zugegangenen Aeußerungen, die eingehenden und zustimmenden Besprechungen, welche die Regulative in den ersten pädagogischen Zeitschriften gefunden haben, sowie die hervortretenden bedeutenden Anfänge einer neuen pädagogischen und didactischen Litteratur dafür, daß die in den Regulativen niedergelegten Anschauungen und Grundsätze Wurzel gefaßt und sich der hierher gehörigen Gebiete des geselligen Lebens zu bemächtigen angefangen haben." Für die Regulative sprach sich außerdem noch aus: die Denkschrift des preußischen Ministers vom 16. Febr. 1861. Dagegen: Löschke, „das Streben des ehemaligen königlichen evangelischen Schullehrerseminars in Breslau, gegenüber dem Bilde der vorregulativischen Seminarien in der Schrift: Die Weiterentwicklung der preußischen Regulative rc. von Herrn Stiehl, Breslau 1861. Den schärfsten und unerbittlichsten Gegner fanden die Regulative in Diesterweg, der sie in den rheinischen Blättern in besonderen Broschüren und in der Berliner Kammer, schonungslos, geschickt und überzeugend angriff. Das Resultat war, daß das preußische Volksschulwesen (— obschon ein großer Raum und große Schwierigkeiten

zwischen der Emanirung eines Gesetzes und dessen Durchführung bis auf den Punkt hin liegen, „wo die Anschauungen und Grundsätze" desselben „Wurzel gefaßt" haben —) zu kränkeln begann. Die augenblickliche Rückläufigkeit des spiraligen Ganges aller Entwicklung hat indessen in Preußen, das seit geraumer Zeit an der Spitze der deutschen Bildung stand, kaum mehr als eine momentane, vorübergehende Bedeutung gehabt und nunmehr einer neuen energischen Erhebung und Neugestaltung Platz gemacht. Denn „nach dem Gesetz, wonach du angetreten, so mußt du geh'n, du kannst dir nicht entflieh'n". — Jedes Princip, das als ein neues zu wirken beginnt, pflegt mit einer gewissen Einseitigkeit aufzutreten, bis man diese als solche erkennt und tiefer greift; also auch erging es dem Formalismus. Er nährte zunächst und überwiegend den Verstand und berücksichtigte zu wenig das Gefühlsleben, das in der Religiösität seine eigentliche Blüthe treibt. Indem er das bloße Kennen in ein geistweckendes und geistbildendes Erkennen verwandelte, trat ihm ersteres als Unterlage alles Erkennens und zugleich als ein wirksamer Factor im praktischen Leben zu sehr in den Hintergrund, will sagen: die Materie an sich mit der ihm immanenten bildenden Kraft wurde zu gering geschätzt. Gleiches Schicksal erlebte das Können, das zu sehr und zu ausschließlich in den Dienst des Erkennens gestellt wurde. Die Volksschule der Zukunft wird alle diese Einseitigkeiten aufheben. Sie wird begreifen, daß das Ziel des geistigen Lebens ist, durch Thaten zu verwirklichen, was der Mensch ist und was er hat, daß erst die Religiösität, das Kennen, Erkennen und Können den Menschen macht, daß Können ohne Kennen und Erkennen blind ist, wie ohne Können das Kennen und Erkennen eine todte Blüthe bleibt. Sie soll deswegen mit dem Lernen zugleich das Thun verbinden, — nicht etwa, als ob sie dadurch in den Materialismus, dem das Geld das Höchste ist, oder in den Mechanismus der geistlosen, professionellen Arbeit hineingezogen werden sollte. Aber sie soll neben dem Denkmaterial eine Summe vergeistigtes und zu vergeistigendes Arbeitsmaterial, wie es die Resultate der Physik, Chemie, Physiologie, Technologie, Bildhauerei, Zeichenkunst 2c. bieten, zu ihrem Vorwurf machen und hierbei, eben so wie beim Unterricht in der Denkwelt, an den stufen- und gesetzmäßigen Entwicklungsgang des Kindesgeistes anknüpfen und zugleich auf Entwicklung der Körperkraft und des Hauptorgans beim Handeln, der Hand, Rücksicht nehmen, damit auf diesem entwickelnd erziehenden Wege der menschliche Organismus leiblich und geistig erstarke und zum Selbstfinden und Selbstthun gezeitigt werde.

Ehe die Volksschule im Allgemeinen zu dieser Freiheit der Erziehung

— zu dem ihr gesteckten Ziele gelangt, müssen als Vorbedingungen in Wirklichkeit getreten sein: eine freie Organisation der Seminarien, worin die Seminaristen zur sittlichen Selbständigkeit erzogen, und worin sie neben dem anderen Wissen vom Geiste der deutschen Klassiker genährt undin die Wissenschaft der Anthropologie und Pädagogik eingeweiht werden; — moralische und materielle Hebung des dann gründlich und rationell gebildeten Lehrerstandes, so daß er in den Augen der Welt, wie nach den wirklichen Verhältnissen, den anderen bei der Staatsarbeit betheiligten Ständen gleich, d. i. ebenbürtig zur Seite zu stehen kommt; — freie Organisirung der Schule, so daß die Schulbehörden aus Männern von Fach bestehen und durch ihre gründlich pädagogische Bildung geeignet sind, die Weiterentwicklung der Schule äußerlich und innerlich mit Umsicht und Einsicht zu leiten.

Bevor wir von dem weiteren Gange der Dinge in Preußen reden, müssen wir noch erwähnen, daß auch noch von anderer Seite als von der der Regulative gegen die Ideale der Pestalozzi'schen Schule gekämpft wird. Das „Magazin der Literatur des Auslandes" vom 9. Juli 1862 sagt bei Gelegenheit der Besprechung des 4. Bandes der „Geschichte der Pädagogik" also: „Die Klagen, daß die Jugend zerstreuter, leichtsinniger, träger und stumpfer werde, daß keine starken, energischen Talente mehr hervortreten, daß das Mittelgut sich überraschend stark vermehre, ertönen von allen Seiten, und es hält hiergegen schwer, einen Optimismus festzuhalten, der auf philosophischer Construction vom Fortschritte des Menschengeschlechts beruht. Unsere Zeit und die ganze jetzige Culturperiode sucht die Panacee im Wissen, in einer Ueberfütterung des Gedächtnisses, in einer Anspannung der Urtheilskraft, gegen welche die gesetzte Jugend nur ein einziges, aber praktisches Mittel hat — resolute Faulheit, — eine Faulheit, die sie dem Lehrer gegenüber um so siegreicher geltend machen kann, als andererseits die Humanität der Pädagogik hinreichend dafür gesorgt hat, daß dem Lehrer in puncto puncti nur einige auf Psychologie und theoretische Ethik gegründete Kunststücke an die Hand gegeben, ihm dagegen die Mittel entzogen werden, seine Autorität auf praktische Weise zu behaupten. Der Schulmeister ist in dieser Hinsicht genau in dem Falle, wie der Herrscher, in dessen Staate die Volkssouverainität zur Geltung zu kommen trachtet; der Einfluß, den die frische unverdorbene Jugend auf die Leitung der Schulangelegenheiten erlangt, wird endlich so stark, daß dem Lehrer bei diesem Zurgeltungkommen der allgemeinen Vernunft nicht mehr viel zu thun übrig bleibt." „Ein Hauptfehler unserer ganzen Pädagogik ist der, daß man

der freien Thätigkeit, dem natürlichen Drange des individuellen jungen Menschen gar keinen Spielraum verstattet, daß man ihn von vornherein fast wie ein todtes, willenloses Material zu pädagogischen Kunststücken betrachtet und ihm den Geschmack an allen möglichen Wissenschaften einzwingen will, wie man etwa nach A. v. Humboldt's trefflichem Vergleiche — eine Gans nudelt. Abgeschlagenheit, Stumpfheit, Widerspenstigkeit sind die natürlichen Folgen eines solchen Systems." „Eine vernünftige Bildung und Erziehung in öffentlichen Schulen muß erstens sachgemäß auf die mittelmäßigen Köpfe berechnet sein, welche stets die große Mehrzahl bilden. Hat der Mensch mit mäßigen Anlagen, mit mäßiger Fassungs- und Urtheilskraft Aussicht bei normalem Fleiße mit Erfolg vorwärts zu kommen, so wird er mit Lust und Treue arbeiten, der Talentvolle aber den ihm bleibenden Ueberschuß an Zeit für das Fach verwenden, zu dem er sich besonders hingezogen fühlt. Die jetzigen Forderungen sind derartig hoch gespannt, daß es selbst Talentvollen schwer wird, ihnen zu genügen." „Zweitens muß nur das als obligat gelehrt werden, was solid, bewährt und unumgänglich nothwendig ist — dabei würde man wieder lernen, was eigentlich lernen heißt.

Unsere Zeit scheint in dem Wahne befangen zu sein, als ob das Gehirn der Menschen im 19. Jahrhunderte viel geräumiger, ihre Fassungskraft weit größer sei, als der Menschen in früheren Zeiten und muthet daher denselben Unglaubliches zu. Gewöhnlich beherrscht daher das Wissen die Köpfe, seltener die Köpfe das Wissen, und was man damit eigentlich anfangen solle, könne und müsse, scheint in dieser Zeit abstracter Illusionen auch nicht besonders klar erkannt zu werden. Man glaube doch ja nicht, daß gewisse Wissenschaften, oder die Wissenschaft im Ganzen, Eintrag erleiden werden, wenn man sie vom Schulplane streicht, oder auf ein Minimum einschränkt; im Gegentheil würde dadurch, daß sie in's freie Belieben der fähigen Köpfe gestellt würde, sich die Sache zum Vortheile gestalten. Diejenigen Wissenschaften, die einen wirklichen Grund und Boden im Leben haben, würden ja ohnehin dies nicht eingehen, die mehr schönen und nützlichen dagegen von unzähligen Afterjüngern befreit werden, welche ihnen mehr Schaden als Nutzen bringen."

Als Autorität für diese Ansicht führt man die Worte A. v. Humboldt's an, die dieser 1855 zu einem ihn besuchenden Pädagogen sprach: „Der arme Bursche wird nach der von unserem leidigen Zeitgeiste gebotenen Weise mit Unterrichtsgegenständen überfüllt und in Folge davon so arg geschunden, daß ich gerechte Besorgnisse für den glücklichen Erfolg seiner geistigen Entwicklung habe. Ich habe schon mehrfach diese meine Besorgniß geäußert; allein man antwortet mir immer, ich sei kein

Lehrer und verstehe das nicht genau genug. Sie sind nun Lehrer und theilen gewiß mit mir die Ansicht, daß die jetzt beliebte Richtung einer geistigen Ueberfütterung, bei der man das non multa sed multum ganz aus den Augen verliert, eine durchaus verwerfliche ist. Es liegt mir viel daran, daß einmal etwas Tüchtiges aus dem jungen Menschen wird. Bei unserer jetzigen Beschulungsweise ist es aber kaum möglich; die geistige Selbständigkeit und eine gediegene Ausprägung des Charakters wird fast unmöglich gemacht. Ich habe schon oft die Klage gehört, daß man unter unseren Beamten zwar viele tüchtige Arbeiter, aber sehr wenige durch Charaktertüchtigkeit imponirende Persönlichkeiten finde, wie sie zur Leitung der einzelnen Gesellschaftskreise unumgänglich nöthig sind. Sehr richtig ist es, was ich einmal, ich weiß nicht mehr wo, gelesen habe, daß unsere jetzige Schulbildung einem Prokrustesbette gleich sei. Was zu lang ist, wird abgeschnitten, und das zu kurz Scheinende so lange gedehnt, bis es die jetzt beliebte Mittelmäßigkeit erreicht hat. Die alte Schulmethode mag auch ihre Fehler gehabt haben; aber sie war naturhafter, sie machte eine selbständige Entwicklung des Geistes möglich. Ich war 18 Jahr alt und konnte so gut wie gar nichts. Meine Lehrer glaubten auch nicht, daß es viel mit mir werden würde, und es hat ja doch noch so gut gethan. Wäre ich der jetzigen Schulbildung in die Hände gefallen, so wäre ich leiblich und geistig zu Grunde gegangen." — „Man könnte diese Art der Bildung, wenn man ein unedles Bild gebrauchen wollte, mit dem Nudeln der Gänse vergleichen. Es setzt sich bloß Fett an, aber kein gutes, gesundes Fleisch. Eine mit sich abgeschlossene Selbstzufriedenheit, ein naseweißes Aburtheilen über alles, das sind in Folge davon Hauptzüge unserer Jugend. Alle geistige Frische, die zu einem erfolgreichen Universitätsstudium durchaus erforderlich ist, geht verloren. Die jugendlichen Geister sind jetzt die Knospen, die man in heißem Wasser abgebrüht hat, es fehlt ihnen alle Keim- und Triebkraft, die ihnen ja in dem brodelnden Hexenkessel moderner Erziehungskunst verloren gegangen. — Viele von meinen Freunden unter den academischen Lehrern haben darüber mir gegenüber schon bittere Klage erhoben. Ich habe in Folge davon mehrfach Gelegenheit genommen, mit hochgestellten und einflußreichen Männern, die auf Abhülfe hätten hinwirken können, zu sprechen; alle waren mit mir einverstanden, aber doch ist zur Abhülfe noch nichts geschehen, und es bestätigt sich hier wieder, was ich einmal irgendwo gelesen zu haben mich erinnere: In Deutschland gehören netto zwei Jahrhunderte dazu, um eine Dummheit abzuschaffen; nämlich eins, um sie einzusehen, das andere aber um sie zu beseitigen." —

Dem entgegen verlangt A. Lüben in seinem auf der Lehrerversammlung in Gera gehaltenen Vortrage „Ueber die Grundsätze, von denen man bei Entwerfung eines Lehrplanes ausgehen muß": 1) „Der Lehrplan muß einen Unterrichtsstoff aufstellen, der geeignet ist, den kindlichen Geist allseitig zu bilden." „Unsere Volksschulen sind allgemeine Bildungsanstalten. Als solche haben sie es in erster Linie darauf abzusehen, den kindlichen Geist nach allen Seiten hin zu bilden, damit das Kind befähigt werde, seine Bestimmung für Erde und Himmel zu erreichen." „Soll die Bildung eine allseitige werden, so muß jeder bekannten Geisteskraft die erforderliche Aufmerksamkeit gewidmet werden. Das Bildungsmaterial liefern uns die einzelnen Wissenschaften und Künste, und darum sind sie es, die wir in den Dienst zu nehmen haben." Lesen und Schreiben sind die ersten Bedingungen für die Bildung der Menschheit; doch reichen sie allein nicht aus zur Cultur der mannigfachen Geisteskräfte. Auch im Verein mit dem Rechnen reichen sie nicht aus. „Soll dem Erkenntnißvermögen sein Recht werden, so muß zu seiner Bildung durch die Zahl noch die kommen, welche die Natur im Ganzen und Einzelnen, und die Entwicklung der Menschheit gewährt. Dann erhalten wir noch einerseits Geographie und Naturkunde, andererseits Geschichte, Sprache und Religion." „Keine kann die andere als Bildungsmittel ersetzen, und darum müssen wir sie alle in den Kreis des Volksschulunterrichts ziehen, wenn die Bildung des Erkenntnißvermögens der Jugend nicht eine mangelhafte bleiben soll." Für die Bildung des religiösen, sittlichen und ästhetischen Gefühls bieten zwar die Religion, die Naturkunde und die Geschichte die Mittel; zur Bildung des ästhetischen Gefühls muß jedoch noch Zeichnen und Gesang treten. — 2) „Der Unterrichtsstoff, durch den die Geistesbildung der Jugend bewirkt werden soll, muß aber auch zugleich tauglich sein, den materiellen Wohlstand des Volkes zu fördern." Die pestalozzische Förderung der Kraftbildung muß bleiben; aber es ist hinzuzufügen, daß die Geistesbildung nur durch ein werthvolles Material erreicht werden soll, d. h. ein Material, das Werth hat für den Menschen als solchen und für das praktische Leben. „Geistesbildung am werthvollen Material muß für immer das Ziel sein, das die Schule zu erstreben hat." — 3) „Um den Unterrichtsstoff für diesen Doppelzweck der Schule noch etwas genauer zu bezeichnen, füge ich noch hinzu, daß er auch ein zeitgemäßer sein muß. Als ein zeitgemäßer erscheint er nun, wenn er die Gedankenfreiheit fördert und zu einem guten Theile der Wissenschaft entnommen ist, welche als Stütze der

gegenwärtigen Cultur erkannt worden sind." Um ersteres zu erreichen, muß die Jugendzeit mit den großen Ideen und Ansichten der hervorragendsten deutschen Männer aller Zeiten, insbesondere mit denen unserer klassischen Literaturperiode, mit Lessing, Schiller und Goethe, sowie mit den unwandelbaren Gesetzen der Natur bekannt gemacht werden. Die Wissenschaften, welche als Grundbedingungen der gegenwärtigen Cultur gelten, sind die Naturwissenschaften: in sie muß daher die Schule einführen. — 4) „Der Lehrplan muß ferner das Maß des Unterrichtsstoffes für jede Bildungsstufe und die Zahl der Stunden feststellen, die für dasselbe verwandt werden sollen." — 5) „Der Lehrplan hat den Memorirstoff möglichst genau zu bezeichnen." In Bezug auf die Religion: „das Rechte wird hier geschehen, wenn jede Hauptlehre der Religion in einer recht passenden, kurzen Bibelstelle ihren Ausdruck findet, Lieder und Liederstrophen aber vorzugsweise als Mittel zur Erbauung und Stärkung im Glauben erfaßt werden." — 6) „Der Lehrplan hat festzustellen, für welche Bildungsstufe die einzelnen Lehrgegenstände eintreten sollen." Beginnen die Kinder ihre Schulzeit nach dem vollendeten 6. Jahre, so können Anschauungsübung, Lesen, Schreiben, Orthographie, Rechnen, biblische Geschichte und Gesang auftreten. Der Religionsunterricht im engern Sinne und Bibelerklärung verbleiben am besten den beiden letzten Schuljahren, da sie ziemliche Geistesreife und namentlich auch eine angemessene religiöse und sittliche Vorbildung voraussetzen. Die Grammatik darf erst nach dem zweiten Schuljahre in ihren Anfängen aufgenommen werden, da ihre Gesetze auf dem Wege der Abstraction gewonnen werden müssen, das Abstractionsvermögen aber vor dieser Zeit den Kindern nahezu ganz abgeht. Dasselbe gilt von der Stilübung, da man ja das geordnete Niederschreiben von Gedanken nicht eher fördern kann, als bis die Kinder Gedanken haben und im Anordnen derselben etwas geübt sind. Die Naturgeschichte tritt am besten nach dem zweiten Schuljahre ein, wo der Anschauungsunterricht als solcher wegfällt. Die Physik ist in den beiden letzten Schuljahren zu lehren, die Chemie im letzten. Für die Geographie empfehlen sich die vier oder drei letzten Schuljahre, für die Geschichte die beiden letzten. Das Zeichnen kann mit Nutzen erst im dritten Schuljahre aufgenommen werden, die Geometrie etwa nach dem fünften." — 7) „Endlich hat der Lehrplan auch die Ausbildung des Körpers zu sichern." — — In Bezug auf das Wie des Unterrichts muß der Lehrplan Grundsätze aufstellen, welche einen wahrhaft bildenden Unterricht sichern. Das wird der Fall

sein, wenn der Lehrplan fordert: 1) Für den Religionsunterricht: Gemüthsbildung, d. h. Bildung des religiösen sittlichen Gefühls, und klares, volles Verständniß des Religionsinhalts; 2) für den Sprachunterricht: sorgfältige Bildung des Sprachgefühls durch Sprachmuster, ausreichende Erkenntniß der wichtigsten Sprachgesetze, würdige Erweiterung des Gedankenkreises durch inhaltsreiche Sprachstücke aus dem Gebiete der Prosa und Poesie, fleißige Uebung in der freien Rede; 3) für das Lesen: Anwendung der Schreiblesemethode und des Lautirens, und Verbindung des Lesens und Schreibens mit dem Anschauungs- und Sprachunterricht in der Elementarklasse, sinngemäßes Lesen auf allen Unterrichtsstufen und volles Verständniß der Lesestücke; 4) für das Rechnen und die Geometrie: eine Leitung der Kinder, daß sie die hierin waltenden Grundsätze selbst auffinden und zur freien Anwendung auf die Verhältnisse des Lebens gelangen; 5) für die Naturgeschichte eigene Beobachtung wirklicher Naturkörper seitens der Kinder und ein so tiefes Eingehen auf das ganze Wesen derselben, daß die Kinder wenigstens zu einer Ahnung von der im Schöpfungsplane sich kundgebenden Einsicht gelangen; 6) für die Physik und Chemie: selbständige Beobachtung der Naturerscheinungen und ihres gesetzmäßigen Verlaufs seitens der Kinder und Uebung im folgerechten Erklären der Erscheinungen, welche bei Anwendung von Werkzug und Maschinen zu Tage treten, wie sie im Leben überall zur Verwendung kommen; 7) für die Geographie eigenes Beobachten des heimathlichen Bodens und aller Veränderungen, welche durch den Einfluß des Klimas und die Einwirkungen der Menschen hervorgerufen werden, unter Benutzung von Karten, welche es den Kindern möglich machen, einen großen Theil des geographischen Wissens durch Betrachtung derselben selbst zu erlangen; 8) für die Geschichte: Verständniß solcher Personen und Begebenheiten, welche einen Fortschritt in der Entwicklung der Völker herbeigeführt haben, Charakterbildung und Erzeugung ächter Vaterlandsliebe; 9) für Gesang und Zeichnen: Erweckung und Belebung des Sinnes für die Kunst und ihre Entfaltung in unseren Tagen. 10) Nach dem richtigen Verfahren beim Turnen ringt man noch, ist aber bereits zu der Erkenntniß gekommen, daß das Schulturnen von Kunststücken absehen und das Augenmerk auf Uebungen richten müsse, durch welche jede Muskel Bildung und Kräftigung erhält."

Mit dem Tode Friedrich Wilhelm IV., welcher am 2. Januar 1861 erfolgte, schlug die reactionäre Strömung auf dem Gebiete des Volksschulwesens nicht sofort in die entgegengesetzte Richtung um; indessen begann doch, wie jeder fühlte und sah, mit der Thronbesteigung Wilhelm I. eine neue Aera. Einstweilen waren die Blicke

des Königs gerichtet auf eine durchgreifende Organisation der Armee, die er der Zeitaufgabe für nicht gewachsen hielt. Der Widerstand, den ihm die Volksvertretung entgegensetzte, wurde nach jahrelangem Ringen überwunden von dem Freiherrn Bismarck von Schönhausen, der im October 1862 die Bildung eines neuen Ministeriums übernahm. Das neuorganisirte Heer fand bald Gelegenheit, sich in Hinsicht seiner Tüchtigkeit und Schlagfertigkeit auszuweisen; denn der vielangefochtene, der junkerhaften Volksfeindlichkeit bezüchtigte Leiter der preußischen Politik hatte offenbar von Anfang an eine Idee im Auge, nämlich die Einigung und Wiederaufrichtung Deutschlands unter Preußens Führung. Als in Dänemark am 30. März 1863 die Incorporation des Herzogthums Schleswig widerrechtlich beschlossen wurde, erfolgte nach vorgängigem Einschreiten des deutschen Bundes am 16. Januar 1864 von Seiten der Großmächte Preußen und Oesterreich ein Ultimatum, in dem die Zurücknahme jener Gewaltmaßregel gefordert wurde, und als diese nicht erfolgte, der Einmarsch der Preußen in die Herzogthümer. Am 18. April 1864 fiel Düppel, die Hauptzwingburg Dänemarks, und am 30. October wurden die Länder an Preußen und Oesterreich abgetreten. Ersteres besetzte Schleswig, letzteres Holstein. Das gemeinschaftliche Vorgehen Preußens artete bald in offene Feindschaft aus, als die Annexionsbestrebungen Preußens offen hervortraten, und diese Feindschaft führte am 14. Juni 1866 zur Sprengung des deutschen Bundes und zum deutsch-österreichischen Kriege, der am 3. Juli desselben Jahres bei Königgrätz mit der gänzlichen Niederlage der Oesterreicher endete, und zur Stiftung des norddeutschen Bundes und zur Aussonderung Oesterreichs aus Deutschland führte. Diese partielle Einigung und Erstarkung Deutschlands rief die alten Raufgelüste der Franzosen wach. Der alternde Napoleon, dessen Thron anfing zu schwanken, benutzte die unsinnige Volksströmung vermuthlich hoffend auf Sieg und eigene Rettung und Sicherstellung, brach eine Veranlassung zum Kriege vom Zaune und erklärte diesen am 19. Juli 1870. Die Folge dieses frevelhaften Entschlusses war eine Niederlage Frankreichs, wie sie größer noch kein Volk erlitten hat, die weitere Folge, die Wiederherstellung von Kaiser und Reich, welche am 18. Januar 1871 im Schlosse zu Versailles proklamirt wurde. Der Friede wurde am 10. Mai desselben Jahres in Frankfurt a. M. geschlossen.

Nach diesen glorreichen Erfolgen deutscher Waffen, zu denen auch die Wiedergewinnung des urdeutschen Elsaß und Deutschlothringens zählen, entwickelte sich selbstverständlich eine große Regsamkeit auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens im Vaterlande. Namentlich wurde die Volkserziehung Gegenstand allgemeiner Aufmerksamkeit. Der preußische Schul-

meister, so hieß es, habe den österreichischen, der deutsche den französischen geschlagen. Bismarck selbst schreibt in einem an die allgemeine deutsche Lehrerversammlung, welche 1872 in Hamburg tagte, gerichteten Telegramm den Volksschullehrern einen wesentlichen Antheil an den errungenen Erfolgen zu; 1873 nennt er sie in einem nach Breslau gerichteten Telegramm seine getreuen Gehülfen. Deutsche allgemeine Wehrpflicht, deutsche allgemeine Schulpflichtigkeit und Unterrichtsweise wurden in allen möglichen Culturländern als erstrebenswerthe Güter bezeichnet; selbst in Südamerika bestrebte man sich, dem Volke Bildung im deutschen Sinn, zu bieten und zog namentlich preußische Lehrer in's Ausland hinein. Unter solchem gewaltigen Wehen neu erwachten Geistes mußten natürlich auch die reactionären Bestrebungen auf dem Gebiete der Volksschulpädagogik dahinschmelzen wie der Schnee vor der Frühlingssonne. Der schwache und rückwärts schauende Cultusminister v. Mühler wurde entfernt, und an seiner Stelle trat Falk an das Ruder. Schon in dem Jahre seines Antritts wurden die alten Regulative, welche wesentlich zur Schmälerung preußischen Ruhms beigetragen haben, begraben, und am 15. Oktober 1872 traten an ihre Stelle die Allgemeinen Bestimmungen, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen. Es ist bezeichnend, daß der Mann, der an der Ausarbeitung dieser, den richtigen pädagogischen Geist wiederum athmenden Bestimmungen, hervorragenden Antheil hatte, Schneider, auf Diesterweg's Lehrstuhl saß, bevor er seine Thätigkeit im Ministerium begann.

In den allgemeinen Bestimmungen werden folgende Volksschuleinrichtungen unterschieden: Die mehrklassige Volksschule, die Schule mit zwei Lehrern und die Schule mit einem Lehrer, welche entweder die einklassige Volksschule oder die Halbtagsschule ist. Die Zahl der Kinder in einer einklassigen Volksschule soll nicht über 80 steigen. Im Falle diese Zahl überschritten wird und die Anstellung eines zweiten Lehrers unthunlich erscheint, wird die Halbtagsschule eingerichtet. Die Schüler in der einklassigen Volksschule erhalten auf der Unterstufe wöchentlich 20, auf der Mittel- und Oberstufe 30, in der Halbtagsschule zusammen wöchentlich 32 Stunden, einschließlich des Turnens für die Knaben, das überall als obligater Unterrichtsgegenstand erscheint, und den weiblichen Handarbeiten für die Mädchen. Sind zwei Lehrer an einer Schule angestellt, so werden zwei gesonderte Klassen errichtet; im Falle die Zahl der Kinder in einer solchen Schule über 120 steigt, sollen drei Klassen errichtet werden mit resp. 12, 24, 28 wöchentlichen Lehrstunden. In mehrklassigen Schulen ist die Unterrichtszeit auf 22, 28, 30 und 32 Stunden festgestellt. Wenn an einer mehrklassigen Volksschule mehr als

2 Lehrer angestellt sind, so soll auf der obersten Stufe eine Sonderung der Geschlechter eintreten. Mehrere kleinere Schulgemeinden können zu einem gemeinschaftlichen Schulsystem sich vereinigen. — Die Schulzimmer sollen so viel Flächenraum enthalten, daß auf jedes Kind 0,6 □Mtr. kommt; es werden auch gehörig Luft und Licht, sowie zweckmäßige Schultische und Bänke verlangt, sodann die gehörige Anzahl von Riegeln, eine Schultafel mit Gestell, eine Wandtafel, ein Katheder oder ein Lehrertisch mit Verschluß, ein Schrank für die Aufbewahrung von Büchern, Heften 2c. Als nothwendige Lehrmittel werden aufgeführt: je ein Exemplar von jedem in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuche, ein Globus, eine Wandkarte von der heimathlichen Provinz, eine Wandkarte von Deutschland, von Palästina, einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht, Alphabet mit Buchstaben, Geige, Lineal und Zirkel, eine Rechenmaschine, und für evangel. Schulen eine Bibel und ein Gesangbuch der betreffenden Gemeinde. — Der Lehrer hat eine Schulchronik, ein Schülerverzeichniß, einen Lehrbericht und eine Absentenliste zu führen. Außerdem muß er den Lehrplan, den Lectionsplan und die Pensenvertheilung für das laufende Semester stets im Schulzimmer haben.

Lehrplan für die einklassige Volksschule.

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	4	5	5
Deutsch	11	10	8
Rechnen / Raumlehre . . .	4	4	5
Zeichnen	—	1	2
Realien	—	6	6
Singen	1	2	2
Turnen / (Handarbeit) . .	—	2	2
	20	30	30

Lehrplan für die mehrklassige Volksschule:

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	4	4	4
Deutsch	11	8	8
Rechnen	4	4	4
Raumlehre . . .	—	—	2
Zeichnen	—	2	2
Realien	—	6	6 (8)
Singen	1	2	2
Turnen / (Handarbeit) . .	2	2	2
	22	28	30

Als Lehrziel für den Religionsunterricht wird Folgendes hingestellt: Einführung der Kinder in das Verständniß der heiligen Schrift und in das Bekenntniß der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift selbständig lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendig Antheil nehmen zu können. Auf der unteren Stufe sollen nur wenige, dem kindlichen Verständnisse naheliegende biblische Geschichten vorgetragen werden: dann soll eine planmäßig geordnete Reihe der wichtigsten Erzählungen alten und neuen Testaments folgen, später eine zusammenhängende Darstellung der heiligen Geschichte, in welcher namentlich das Lebensbild Jesu deutlich hervortritt und auch von der Gründung und ersten Ausbreitung der Kirche die Rede ist. Dann folgt die Geschichte der Begründung des Christenthums in Deutschland, der deutschen Reformation und eine Auskunft über das Leben der evangel. Kirche in unserer Zeit. Für mehrklassige Schulen wird auch Kirchengeschichte verlangt. Der Lehrer soll die biblischen Geschichten frei erzählen und „sie nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalt in einer Geist und Gemüth bildenden Weise entwickeln und fruchtbar machen. Geistloses Erlernen ist zu vermeiden.“ Damit wäre also das „An und in sich Erleben“ biblischer Geschichten, wie es von den alten Regulativen gefordert wurde, beseitigt. Neben diesem Unterrichte erscheint das Lesen und Erklären zusammenhängender Schriftabschnitte, besonders der Psalmen und aus den Schriften des neuen Testaments. Des Sonnabends sollen den Kindern die Perikopen des nächsten Sonntags vorgelesen und ausgelegt werden. Ein Memoriren findet nicht statt. Ferner soll der Katechismus unter Heranziehung von biblischen Geschichten, Bibelsprüchen und religiösen Liedern erklärt werden; gewarnt wird vor einer Ueberladung des Gedächtnisses. Endlich wird die Behandlung und das Memoriren von 20 Kirchenliedern und die Erlernung von Gebeten verlangt; doch soll das allgemeine Kirchengebet, sollen auch andere Theile des liturgischen Gottesdienstes nicht memorirt werden. — Im Deutschen sollen Sprechen, Schreiben und Lesen stets in ihrem Zusammenhange wirken. Als letztes Ziel der Uebungen im mündlichen Ausdruck erscheint: „Die Befähigung zur freien und richtigen Wiedergabe fremder Stoffe, wie zur Ordnung und klaren Darstellung der eigenen Gedanken.“ — Höchstes Ziel des Leseunterrichts für die Schüler sollen „schwierigere Sprachstücke, deren Inhalt ihrem Lebenskreise nicht zu fern liegt, leicht und mit Ausdruck vom Blatt lesen, Dictate dieser Art fehlerfrei niederschreiben und auch größere Sprachstücke richtig wiedergeben können.“ Für die deutsche Sprachlehre wird ein systematischer, in besonderen Stunden zu ertheilender, grammatischer Unterricht verlangt,

womit die Ausquetscherei der Lesestücke zu grammatischen Zwecken beseitigt ist. Das Lesebuch soll nicht confessionell zugeschnitten werden, sondern Proben von den Hauptwerken vaterländischer Literatur und einige Nachrichten über die Dichter, die nach der Reformation gelebt haben, enthalten. Die Lesebücher sollen ein volksthümliches Gepräge tragen und durch ihren gediegenen Inhalt dem erziehlichen Zwecke der Schule dienen. — Der Rechenunterricht gipfelt in der Bruchrechnung und deren Anwendung in den bürgerlichen Rechnungsarten, sowie eingehende Behandlung der Decimalbrüche; in mehrklassigen Schulen werden noch die Wurzelextractionen behandelt. — Unterricht in der Raumlehre. Pensum: Die Linie, der Winkel, Dreiecke, Vierecke, regelmäßige Figuren, Kreis, regelmäßige Körper. In den mehrklassigen Schulen kommt die Lehre von den Linien und Winkeln und von der Gleichheit und Congruenz der Figuren in elementarer Darstellung hinzu. — Im Zeichenunterrichte sollen die Kinder Lineal, Maß und Zirkel anwenden. Von einem eigentlichen Freihandzeichnen ist also nicht die Rede. — Für den Unterricht in den Realien können in mehrklassigen Schulen besonders Leitfäden angewandt werden. Das rein mechanische Erlernen wird überall verworfen; überall soll von der Anschauung ausgegangen werden. — Die Geschichte besteht in Lebensbildern aus der deutschen und preußischen Geschichte; der Unterricht soll auf culturhistorische Momente, so weit sie den Kindern verständlich sind, Rücksicht nehmen. — Der geographische Unterricht beginnt mit der Heimathskunde; sein weiteres Pensum bilden das deutsche Vaterland und das Hauptsächlichste aus der allgemeinen Weltkunde: Gestalt und Bewegung der Erde, Entstehung der Tages- und Jahreszeiten, die Zonen, die 5 Weltmeere und Erdtheile, die bedeutendsten Staaten und Städte der Erde, die größten Gebirge und Ströme. — Naturbeschreibung. Behandelt werden außer dem Bau des menschlichen Körpers die einheimischen Gesteine, Pflanzen und Thiere, von den ausländischen die großen Raubthiere, die Thier- und Pflanzenwelt des Morgenlandes und diejenigen Culturpflanzen, deren Producte bei uns in täglichem Gebrauche sind. — In der Naturlehre sind die Schüler zu einem annähernden Verständnisse derjenigen Erscheinungen zu führen, welche sie täglich umgeben. In der mehrklassigen Schule soll das Wichtigste aus der Lehre vom Gleichgewicht und der Bewegung der Körper, vom Schall, vom Licht und von der Wärme, vom Magnetismus und der Electricität gegeben werden, so daß die Kinder im Stande sind, die gewöhnlicheren Naturerscheinungen und die gebräuchlichsten Maschinen erklären zu können. — Gesang. „Ziel ist, daß jeder Schüler nicht nur im Chor, sondern

auch einzeln richtig und sicher singen könne und bei seinem Abgange eine genügende Anzahl von Chorälen und Volksliedern, letztere möglichst unter sicherer Einprägung der ganzen Texte, als festes Eigenthum inne habe." — Turnunterricht. Er wird auf der Mittel- und Oberstufe den Knaben in wöchentlich 2 Stunden nach einem am 8. October 1868 eingeführten Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen ertheilt. „Wünschenswerth ist, daß auch auf der Unterstufe Turnspiele und Vorübungen angestellt werden."

Die erhöhten Anforderungen an die Lehrerbildung erhalten ihren ersten Ausdruck in den Vorschriften über die Aufnahmeprüfung an den Schullehrerseminarien. Die Aspiranten müssen zunächst den Nachweis ihrer Unbescholtenheit, ihrer Gesundheit und der für die Kosten des Aufenthalts im Seminar ausreichenden Mittel führen; sie dürfen nicht unter 17 und nicht über 24 Jahre alt sein. In der Religion sollen die Evangelischen nachweisen: „Bekanntschaft mit der heiligen Geschichte alten und neuen Testaments, einschließlich der zum Verständnisse derselben erforderlichen Kenntniß des Schauplatzes derselben. Der Aspirant muß befähigt sein, die bekanntesten biblischen Geschichten frei, im Anschluß an die Ausdrucksweise der Bibel zu erzählen und über den religiösen und sittlichen Inhalt derselben Auskunft zu ertheilen. Derselbe muß ferner den dem Religionsunterrichte im Seminar zu Grunde liegenden Katechismus mit den Erklärungen nach Wort- und Sachinhalt beherrschen, namentlich über die Bedeutung der einzelnen Worte Rechenschaft geben können, auch zu den Geboten, den Glaubensartikeln und den Bitten des Vaterunsers die wichtigsten Belegstellen aus der heiligen Schrift, sowie passende Liederverse auswendig wissen und Beispiele aus der biblischen Geschichte zu denselben angeben können. Er muß über den Inhalt der einzelnen Bücher der heiligen Schrift eine allgemeine über das 1. Buch Mosis, die Psalmen, die vier Evangelien, die Apostelgeschichte eine etwas genauere Auskunft zu ertheilen im Stande sein. Er muß die Hauptsachen von der Reformationsgeschichte wissen und etwa 20 geistliche Lieder inne haben, in den Inhalt derselben eingeführt sein, sie mit guter Betonung und gutem Ausdruck vortragen, sowie über ihre Verfasser Rechenschaft geben können." — Im Deutschen: Es wird nicht allein vollständige Kenntniß der Grammatik, sondern auch die Fähigkeit verlangt, die grammatischen Gesetze an Sprichwörtern, Mustersätze aus den Schriften der deutschen Dichter und Volksschriftsteller nachweisen zu können. Der Aspirant soll ferner nicht allein lautrichtig, logisch richtig und fließend vom Blatte lesen können, sondern auch die Lesestücke nach allen Seiten hin zu analysiren vermögen. Er soll die Hauptarten der Poesie aus den

deutschen Classikern kennen gelernt haben und einige klassische Gedichte erzählenden Inhalts aus dem Gedächtnisse gut vortragen können. Er soll endlich orthographisch und grammatisch richtig schreiben, und Aufsätze, deren Stoff ihm gegeben ist, oder in seinem Anschauungskreise liegt, anfertigen können. — Im Rechnen: Die vier Spezies mit ungenannten und benannten Zahlen, mit ganzen Zahlen, mit gemeinen und mit Decimalbrüchen, Regel de tri, die bürgerlichen Rechnungsarten, einschließlich der zusammengesetzten Theilungs- und Mischungsrechnung. Elementare Lösung algebraischer Aufgaben. — Raumlehre: Elemente der Planimetrie, Flächen- und Raumberechnungen. — Geographie: Allgemeine Bekanntschaft mit den fünf Erdtheilen und Weltmeeren, nähere mit derjenigen Europas und speciell mit der deutschen. Die Hauptbegriffe aus der mathematischen Geographie. — Geschichte: Die Hauptsache aus der alten Geschichte. Die Pflanzung und Ausbreitung des Christenthums, die Völkerwanderung; nähere Bekanntschaft mit den Hauptpersonen und Begebenheiten der deutschen und der brandenburgisch-preußischen Geschichte bis zur Gegenwart. Uebrigens wird kein pragmatischer Zusammenhang, sondern nur Sicherheit des Wissens in Bezug auf die Hauptdata verlangt. — Naturkunde: „Die Naturgeschichte der drei Reiche soll der Präparand an hervorstechenden Typen und Familien kennen gelernt haben; nähere Bekanntschaft mit den Culturpflanzen, den Giftpflanzen, und mit der Fauna und Flora der Heimath. Die wichtigsten physikalischen Lehren. Die Elemente der Chemie. Es ist wünschenswerth, daß der Präparand auf der Grundlage des Experimentirens gelernt hat." — Schreiben: Fertigkeit im Schnellschönschreiben und im Schreiben mit Kreide an die Wandtafel. — Zeichnen: Freihand- und Linearzeichnen; einige Uebungen im Zeichnen an der Wandtafel. — Wir überschlagen die weitgehenden Anforderungen in der Musik. — Turnen: Im Turnen muß der Aspirant sämmtliche in dem Neuen Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen verzeichneten Uebungen auszuführen im Stande sein.

Wir sehen, die Anforderungen, welche an die Seminaraspiranten gestellt werden, sind unter den jetzigen Umständen keineswegs unbedeutend. Aus Rücksicht auf den Raum müssen wir es uns leider versagen, den Lehrplan für das Seminar vollständig mitzutheilen. In Summa weht auch in ihm der Geist des Fortschritts. Wie schon in der Präparandenbildung, so kommen auch hier, und natürlich in erhöhtem Grade, „die sogenannten Klassiker" der alten Regulative wieder zu Ehren. „Die Lehre vom Sündenfall und der menschlichen Hülfsbedürftigkeit" erscheint nicht mehr als „Pädagogik genug"; man setzt den Fuß wieder auf den Boden

der Gegenwart, und auch die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts erscheint als Unterrichtsgegenstand. Als facultativer Lehrgegenstand des Seminars erscheint eine fremde Sprache; vorzugsweise soll im Französischen unterrichtet werden. Lobenswerth ist, daß überall ein dreijähriger Seminarcursus verlangt wird, daß gute Seminarbibliotheken, physikalische Cabinette 2c. eingerichtet werden sollen, daß man endlich in jedem Monat die Seminaristen wenigstens einen Tag von allen officiellen Anforderungen befreien will, damit sie über diesen Tag ganz frei disponiren können. Diese im Jahre 11 mal sich wiederholende Unterbrechung der unausgesetzten Gängelei, der die Seminaristen, zumal in Internaten unterworfen sind, wird sicherlich ihren mäßigen Einfluß auf die Charakterentwicklung der jungen Leute nicht verfehlen. — Ueber die Lehrform im Seminar findet sich folgende Bestimmung: Der Unterricht, welchen die Seminaristen empfangen, soll in seiner Form ein Muster desjenigen sein, welchen sie als Lehrer später zu ertheilen haben werden." Der pädagogischen Anschauung, welche sich in dieser Bestimmung ausspricht, steht die andere, von Diesterweg vertretene, gegenüber, daß es rathsam sei, gut vorbereitete Jünglinge in den beiden ersten Jahren zum Selbststudium anzuhalten und in den Lehrstunden freie wissenschaftliche Vorträge zu verlangen; diese Vorträge müssen dann wissenschaftlich ergänzt, und schließlich muß Lehrgang und Lehrform theoretisch in's Auge gefaßt werden.

Weitere Veranlassung zur Instruction über Lehrgang und Lehrform bieten dann die praktischen Uebungen der Seminaristen. Was diese anbetrifft, so sollen nach der neuen Verordnung die Seminaristen nicht weniger als 6 und nicht mehr als 10 Stunden wöchentlich ertheilen; alle sollen Gelegenheit erhalten, sich im Unterrichte in der Religion, im Rechnen, im Deutschen, im Singen und in einem der anderen Lehrgegenstände zu üben. Dreimal im Jahre soll ein Wechsel in der Arbeitsvertheilung eintreten. Diese Maßregeln tragen den Stempel einer gewissen Armseligkeit, durch den dreimaligen Wechsel wird die Seminarschule Experimentirschule im schlimmsten Sinne dieses Worts. Sie soll aber das Gegentheil, nämlich Musterschule, das große Beispiel zu den pädagogischen Lehren sein, welche im Seminar ertheilt werden, soll Gelegenheit bieten, in den pädagogischen Stunden von der Anschauung zum Begriff, von der Realität zur Idealität, von der Sache zu deren unsichtbaren, weil geistiger Grundlage aufsteigen. Daß sich ein Seminarist in sämmtlichen genannten Fächern ein Vierteljahr hindurch versuche, erscheint unnöthig, wenn er im zweiten Jahre eine oder die andere Uebung macht oder machen sieht und von tüchtigen Meistern kritisiren hört. Da

die naturgemäße heuristische Methode überall dieselbe, d. h. im Grunde ein Princip ist, das jeden vernünftigen Unterricht ganz in derselben Weise beherrscht und durchdringt, so kann man immerhin einem Seminaristen im dritten Jahre, also im Jahre seines Hülfslehrerthums diejenigen Fächer anvertrauen, in denen er am besten beschlagen ist. Die Diesterweg'schen Schüler erhielten im dritten Jahre nur noch Unterricht in der Pädagogik, im Zeichnen und in der Musik und wurden für bestimmte Fächer und ein Jahr lang in der Seminarschule angestellt, mußten 18 Stunden die Woche ertheilen und die volle Verantwortlichkeit für ihren Unterricht tragen. Auf solche Weise bildet man selbständige und denkende Lehrer, die, wenn es sein muß, auch in den Fächern, die sie in der Seminarschule nicht vertraten, unterrichten können, und womöglich eine tüchtige Seminarschule, die bestehen kann ohne festangestellte Lehrer für jede Klasse. Ist die Zahl der Seminaristen groß, so hat die Sache allerdings ihre Schwierigkeit; man muß in diesem Falle mehrere Schulen mit dem Seminar in Verbindung setzen. Der Erlaß verlangt eine einklassige und eine mehrklassige Volksschule, scheint es also für nothwendig zu halten, die Seminaristen sich auch in die allerkümmerlichsten Schulzustände hineinleben zu lassen.

Woher wird man denn die Präparanden nehmen? Die Allgemeinen Bestimmungen ordnen an, daß nicht gefragt werde, woher der Prüfungsaspirant seine Bildung geholt hat, und er thut recht daran. Auf besondere Präparandenanstalten scheint stark gerechnet zu werden. Die Präparandenbildner sollen das Rectoratsexamen bestanden haben. Der Zuzug zu den Seminarien ist lebhafter geworden, entspricht aber noch keineswegs dem großen Bedürfnisse. Ehemals bildete die geistlose Handwerkerei, in welche sich der Volksschulunterricht in Folge des Erlasses der reactionären Regulative verwandelte, eine Hauptursache dieser trüben Erscheinung; sie ist nunmehr verschwunden. Aber es wirken noch andere Ursachen, die nicht so leicht zu beseitigen sind. Dahin gehört die seminaristische Halbbildung, die trotz ihrer verbesserten Gestalt in wissenschaftlicher Hinsicht immerhin nur die Mitte hält zwischen der Bildung des Handwerksmeisters, der ehedem den Unterricht nebenbei besorgte, und der des academisch gebildeten Lehrers; dahin gehört zweitens die trotz der zum Zwecke der Gehaltsaufbesserung ausgeworfenen Million nach wie vor unzureichende Dotation der Volksschullehrer. Die Schulfrage ist nach Gneist eine Geldfrage, und wer die Schule verbessern will, ohne an die Herbeischaffung größerer Geldmittel zu denken, der treibt nur geschäftigen Müssiggang. Dahin gehört endlich die Thatsache, daß dem Volksschullehrer kein Avancement von unten nach oben offen steht, daß

er vielmehr gebannt bleibt in der so vielfach gering angesehenen Sphäre seiner Wirksamkeit, daß ihn selbst eine meist unübersteigliche Kluft trennt von seinem academisch gebildeten Berufsgenossen, der ihn im schlimmsten Falle zu verachten, im besten zu bemitleiden pflegt. Hinsichtlich dieses letzten Punktes eröffnen die Allgemeinen Bestimmungen eine, wenn auch noch geringe Aussicht zum Bessern. Sie adoptiren nämlich die „Mittelschule“, eine höher als die Volksschule organisirte Anstalt und öffnen auch dem tüchtigen Elementarlehrer die Pforten dieser neuen Schöpfung.

Die Idee der „Mittelschule“ verdankt dem Stadtschulrath Friedrich Hoffmann zu Berlin ihr Entstehen. In einem Bericht an den Magistrat zu Berlin fordert er besonders Schulen „für die Kinder bemittelter Leute, welche die Schule mit der Confirmation verlassen sollen“, also etwa nach dem vollendeten 15. Lebensjahre. Diese Schule soll, die drei Elementarstufen inbegriffen, 9 Jahrescurse enthalten, und es soll eine moderne Sprache in ihr gelehrt werden. Die Entstehung dieser Schulart kann derjenige nicht begreifen, welcher einen Begriff von der Volksschule hat, der diesem hochklingenden Namen einigermaßen entspricht, und der dem Staate nicht das Recht zuerkennen und ihm daher nicht die Verpflichtung aufbürden kann, die Kinder nach den Vermögensverhältnissen ihrer Eltern durch besondere Schularten kastenartig von einander abzusondern, der überhaupt keine Schuleinrichtung als berechtigt anerkennen kann, in der die Schulkategorien, nicht durch pädagogische Principien, sondern durch reine, fortwährend wechselnde Aeußerlichkeiten bestimmt werden. Aus diesem Grunde würde die Hoffmann'sche „Mittelschule“ schwerlich Gestalt gewonnen haben, wenn sie nicht von Schneider und darum vom Ministerium Falk sofort adoptirt uud decretirt worden wäre. Genug, sie ist da, trotz allen Widerspruchs von Seiten der Vertreter der einheitlichen, in sich zweckmäßig gegliederten deutschen Nationalschule. Auf den Octoberconferenzen des Jahres 1873 wurde ihr vielfach ein Lob gesungen, und die Verwirrung, welche auf dem Gebiete der Schulorganisation schon recht groß ist, wurde dadurch noch vergrößert, daß man diese Volksschulen für die mäßig Begüterten höhere Bürgerschulen zu nennen hier und da beliebte. Der von Friedrich Hoffmann entworfene Plan für die sog. Mittelschulen hat im preußischen Ministerium folgende moderirte Gehalt erhalten:

Lehrgegenstände.	Wöchentliche Stundenzahl.					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	2	2	2	3	3	3
Deutsch, incl. Lesen u. Schreiben	4	6	8	12	12	12
Rechnen	3	3	3	5	5	5
Raumlehre	3	2	2	—	—	—
Naturbeschreibung	2	2	2	—	—	—
Physik (Chemie)	3	2	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	—	—
Geschichte	2	2	2	—	—	—
Französisch	5	5	5	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	—	—
Gesang	2	2	2	2	2	2
Turnen	2	2	2	2	2	2
Summa	32	32	32	28	24	24

Zur Characterisirung der Lehrziele dieser „Mittelschule" wählen für die Pensa für Mathematik und die eine fremde Sprache, welche obligatorisch gelehrt werden soll. Rechnen und Raumlehre: Erste Klasse 6 Stunden, Rechnen 3 Stunden. Die bürgerlichen Rechnungsarten, Ausziehen von Quadrat- und Cubikwurzeln. Anfänge der Buchstabenrechnung und der Algebra. Raumlehre 3 Stunden. Die Lehre von den Parallelogrammen. Berechnung des Inhalts gradliniger Figuren und des Kreises. Die Elemente der Stereometrie. Berechnung der Oberfläche und des Inhalts prismatischer, pyramidaler und kugelförmiger Körper. In Mittelschulen von mehr als 6 Klassen (man kann in Mittelschulen nämlich das Ganze ausdehnen!) wird das arithmetische Rechnen durch Fortführung der Algebra und der Buchstabenrechnung, durch die Gleichungen, die Hinzunahme schwieriger Aufgaben aus den bürgerlichen Rechnungsarten, namentlich der Wechsel- und Coursrechnung erweitert, das geometrische Pensum durch schwierigere Aufgaben aus der rechnenden Geometrie. — Französisch oder Englisch: Richtige Aussprache und Sicherheit in der Orthographie der fremden Sprache, sowie die Befähigung des Schülers, in derselben leichte prosaische Schriftsteller ohne Wörterbuch geläufig zu lesen, leichte Geschäftsbriefe selbständig aufzusetzen und sich innerhalb der Grenzen des gewöhnlichen Verkehrs einigermaßen zu verständigen. In Schulen mit mehr als 6 Klassen ist die Befähigung zum Verständniß der Dichter, sowie einige Bekanntschaft mit der Literatur der fremden Nation anzustreben und gesteigerte Sicherheit

in der Conversation und in der Correspondenz zu erzielen. — Da der fünfstündige Unterricht erst in dritter beginnt, so ist nicht abzusehen, wie selbst dieses mäßige Ziel erreicht werden soll.

Zur Prüfung für diese „Mittelschulen" werden zugelassen: Geistliche, Candidaten der Theologie oder der Philologie und solche **Volksschul**lehrer, welche ihre zweite Prüfung bestanden haben und sich über bisherige ordnungsmäßige Amtsführung auszuweisen vermögen. Auch zu Leitern derartiger Anstalten können alle diese Leute sich erheben, wenn sie eine besondere Prüfung, die Rectoratsprüfung bestehen. Wie diese Prüfungen eingerichtet sind, ist zu ersehen aus folgendem verdienstlichen Werke: „Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen". Von Dr. Schneider. Berlin, 1875.

Somit wäre also dem tüchtigen Elementarlehrer wenigstens der Uebertritt in diese „Mittelschule" und in's Rectorat ermöglicht — immerhin ein bedeutender, wenn auch noch keineswegs völlig genügender Fortschritt zum Besseren!

Alles, was bisher auf praktisch-pädagogischem Gebiete in Preußen in's Leben trat, wurde auf dem Verwaltungswege eingerichtet. Seit 1819 bemüht man sich vergeblich, ein Schulgesetz zu Stande zu bringen. Dieser Gesetzgebung wird zunächst die bereits beschlossene Decentralisation des Staatswesens voraufgehen müssen, weil von der Gestaltung des Staatswesens die des Schulwesens nothwendig bedingt und bestimmt wird. In anderen deutschen Staaten ist man bereits zu wirklichen Schulgesetzgebungen gelangt.

Das **Schulgesetz zu Anhalt-Dessau-Köthen** wurde am 22. April 1850 publicirt. Es heißt darin „von der Schule im Allgemeinen": „Alle öffentlichen Schulen sind Staatsanstalten." „Für den Unterricht in den niederen Schulen wird kein Schulgeld bezahlt. Talentvolle Unbemittelte empfangen auch in den höheren Staatsschulen den Unterricht unentgeltlich." „Die Schulpflichtigkeit der Kinder beginnt mit dem vollendeten sechsten und endet für Knaben mit dem zurückgelegten fünfzehnten, für Mädchen mit dem zurückgelegten vierzehnten Lebensjahre." Der Schule verbleibt das ihr als solche zugehörige, sowie das von ihr seither benutzte Vermögen, es möge dasselbe oder die Nutzung aus einem staatlichen, kirchlichen oder sonstigen Fond ihr zugeflossen sein." Bei der Behandlung der besonderen Schulen wird von der „Volksschule" gesagt: „Volksschulen bestehen sowohl auf dem Lande wie in den Städten." „In Dörfern, deren Schülerzahl fortwährend 140 Köpfe übersteigt, sind nach und nach zweite Lehrer anzustellen." „Jede Dorfschule besteht mindestens aus zwei Klassen." „Unterrichtsgegenstände in

derselben sind: Biblische Geschichte, Religion, Lesen, Schreiben, Denk- und Gedächtnißübungen, Rechnen, Rechtschreibung, Muttersprache, Geschichte, Erdbeschreibung, Naturkunde und Gesang." Die Lehrgegenstände der unteren Stadtschulen entsprechen im Allgemeinen den Landschulen. Die oberen Stadtschulen zerfallen in Knaben- und Mädchenschulen. „Die Gegenstände des Unterrichts sind dieselben, wie in der unteren Stadtschule, werden aber umfangreicher behandelt. Außerdem kommen in der Knabenschule Formen- und Größenlehre, freies Hand- und Linearzeichnen als neue Lehrfächer hinzu." In der Mädchenschule erstreckt sich der Unterricht in weiblichen Handarbeiten — Stricken, Nähen, Zeichnen der Leib- und Bettwäsche — auch auf das feine Weißnähen. — „Die theoretische und praktische Ausbildung junger Inländer zu Volksschullehrern und die Vorbildung derselben zu Kantoren und Organisten gewährt das Seminar unentgeltlich." „Die ordentlichen Seminaristen erhalten ein jährliches Stipendium von je 36 Thalern." „Die zur Aufnahme erforderlichen Kenntnisse und Leistungen sind theils durch amtliche Zeugnisse nachzuweisen, theils durch Prüfungen zu ermitteln." „Das Zeugniß der Reife für Prima eines vaterländischen Gymnasiums (im Griechischen, Hebräischen und Englischen ausgenommen) überhebt jeder wissenschaftlichen Prüfung." „Die Seminaristen haben ihre Wohnung und jeden Wechsel derselben dem Seminardirector unverzüglich anzuzeigen." „Das Seminar hat 3 Klassen mit je einjährigem Cursus." „Die beiden untersten Klassen sorgen vorzugsweise für die theoretische, die erste aber besonders für die praktische Ausbildung. In der Pädagogik, der deutschen Sprache, der Musik und der Gymnastik geht der Unterricht durch alle 3 Klassen." „Behufs der praktischen Uebungen ist mit dem Seminar eine besondere, vom Seminardirector geleitete Elementarschule verbunden." „Der Unterricht in allen von der Schule mitgebrachten Kenntnissen ist vorzugsweise ein ergänzender und wiederholender, bei dessen Ertheilung hauptsächlich die Selbstthätigkeit der Seminaristen in Anspruch genommen und ihnen ein bestimmter Abschnitt zur Vorbereitung und Repetition aufgegeben wird. Ueberhaupt gilt beim ganzen Seminarunterrichte die geistige Anregung und die Weckung der selbstschaffenden Thätigkeit als das wesentlichste Bildungsmittel, ohne daß die Erwerbung und Bereicherung des positiven Wissens darüber irgendwie vernachlässigt werden darf." Die Gymnasien gliedern sich in Pro- und Ober-Gymnasien. Die Unterrichtsgegenstände der Progymnasien sind: die Muttersprache, die lateinische und französische Sprache, Religion, Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung, praktisches Rechnen, elementare Mathematik, Schönschreiben, Zeichnen, Gymnastik, und in der

oberen Klasse die griechische Sprache als facultativer Unterrichtsgegenstand. Die Oberklassen des humanistischen Gymnasiums sind vorzugsweise bestimmt, künftigen Gelehrten die für ihre dereinstigen Facultätsstudien nöthige klassische Vorbildung zu gewähren. Die Unterrichtsgegenstände derselben sind: die deutsche, lateinische und französische Sprache und Literatur, Religion, Geschichte, Geographie, Physik, Gesang und Gymnastik." „Das Realgymnasium bereitet zu allen Studien und Berufsarten vor, welche mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse und graphische Fertigkeiten voraussetzen, und nimmt diejenigen Zöglinge auf, welche sich für höhere Fachschulen und für Studien innerhalb der philosophischen Facultät eine auf moderne Sprachen und exacte Wissenschaften basirte Schulbildung aneignen wollen. Unterrichtsgegenstände sind: die deutsche, französische, englische und lateinische Sprache, nebst Literatur, Religion, Mathematik, höheres Rechnen, Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie, Zeichnen (freies Hand-, topographisches, architektonisches und Ornamentzeichnen), Gesang und Gymnastik." „Die höheren Töchterschulen sind bestimmt, eine höhere Schulbildung zu gewähren, als in den übrigen Mädchenschulen erreicht werden kann." In ihnen kommen „zu den in den übrigen Mädchenschulen aufgenommenen Unterrichtsgegenständen, welche hier eine wesentliche Erweiterung erfahren, die deutsche Literatur, die französische Sprache, umfassendere Welt- und Naturkunde, sowie Anweisung in den weiblichen feinen Handarbeiten." — „Von den Lehrern" verkündet das Gesetz: „Wer als Lehrer angestellt sein will, muß die für die betreffende Kategorie von Schulen vorgeschriebene Prüfung bestanden haben." „Wenn zwischen der Prüfung und der Anstellung ein Zeitraum von fünf Jahren liegt und der Candidat nicht nachweisen kann, daß er sich wissenschaftlich beschäftigt und praktisch fortgebildet hat, so ist eine zweite Prüfung mit demselben anzustellen." „Bei der Beförderung der Lehrer ist neben der schulmännischen Wirksamkeit und wissenschaftlichen Fortbildung das Dienstalter und die sittliche Führung zu berücksichtigen. „Zur Vertretung der Lehrer in längeren Krankheitsfällen und bei Vacanzen werden Schulamtskandidaten vom Staate gestellt und besoldet." „Jeder Land- und untere Stadtschullehrer erhält bei seiner definitiven Anstellung ein Diensteinkommen von mindestens 200 Thalern, ausschließlich der Einkünfte für kirchliche Dienste, und soll dieses Gehalt bis zu einem Maximum von 400 Thalern steigen." „Die definitive Regelung der den Volksschullehrern obliegenden Kantoren-, Organisten- und Kustodengeschäfte bleibt einer künftigen Vereinbarung zwischen den Schullehrern und den Religionsgesellschaften vorbehalten. Vorläufig werden die Lehrer

entbunden vom Läuten, vom Reinigen der Kirche, vom Sturmläuten, von Besorgung der Thurmuhr und ähnlichen Verrichtungen, welche der Würde des Lehramts zuwider sind. Die Kosten für diese Geschäfte hat künftig die Gemeinde zu bestreiten." „Die Lehrer an den obern Stadtschulen beziehen ein Gehalt von mindestens 200 bis 500 Thalern. Die Dirigenten der Stadtschulen erhalten als Minimum das Gehalt, welches die an diesen Anstalten unterrichtenden Lehrer als Maximum beanspruchen können." „Die ordentlichen Gymnasiallehrer erhalten bei ihrer definitiven Anstellung ein Diensteinkommen von 400 Thalern und haben bei wirklichen Verdiensten um Unterricht und Erziehung auf eine allmähliche Erhöhung ihres Einkommens am Progymnasium bis auf 600 Thaler und an dem obern Gymnasium bis auf 800 Thaler Anspruch, welche Summe das Minimalgehalt des Dirigenten ist." „Die ordentlichen Seminarlehrer stehen den ordentlichen Gymnasiallehrern, und die Lehrer an den höheren Töchterschulen denen an den oberen Stadtschulen im Gehalte gleich." — „Von der Aufsicht über die Schulen" wird gesetzlich verordnet: „Die oberste Leitung des ganzen Unterrichts- und Erziehungswesens hat das herzogliche Staatsministerium, in welchem die inneren und äußeren Interessen aller Unterrichtsanstalten durch einen Schulrath vertreten werden, welcher sich theoretisch und praktisch als Schulmann bewährt hat und dem der Vortrag und die Bearbeitung aller Schulangelegenheiten obliegt. „Alle höheren Unterrichtsanstalten, als Gymnasien, Schullehrer-Seminare, Fachschulen und höhere Töchterschulen werden vom Schulrath beaufsichtigt. Zum Geschäftskreise desselben gehören außer der allgemeinen Oberaufsicht über diese Unterrichtsanstalten die besonderen Revisionen derselben, die Prüfung und Bestätigung der Lectionspläne, die Entscheidung über Einführung der Lehrbücher und sonstige Unterrichtsmittel, die Disciplinaraufsicht über die Lehrer, die Verpflichtung derselben bei ihrer Anstellung, die Ueberwachung der Abiturienten-Examina, die Leitung der wissenschaftlichen Prüfungen der Schulamts-Kandidaten und die Beaufsichtigung der praktischen Uebungen derselben." „Die specielle Beaufsichtigung der Volksschulen liegt den von der Staats-Regierung ernannten Schulinspectoren ob, welche ebenfalls theoretisch und praktisch gebildete Schulmänner sein müssen. Diese revidiren die ihnen untergebenen Schulen jährlich wenigstens zweimal, um Michaelis und gegen Ostern, berichten am Schlusse des Schuljahres über den innern und äußern Zustand der Schulen an das Staatsministerium, entscheiden über Wünsche und Beschwerden sowohl der Lehrer, als auch der Gemeinden und einzelnen Gemeindeglieder, oder berichten, wenn ihnen eine desfallsige Ent-

scheidung nicht zusteht, an das Staatsministerium, ertheilen den Lehrern Urlaub bis auf drei Tage und halten mit den Lehrern ihrer Inspection jährlich mindestens eine Conferenz über die Bedürfnisse der Schulen." „Für jede Landschule ernennt die Staatsregierung einen aus drei geeigneten Gemeindemitgliedern und dem Schullehrer bestehenden Schulvorstand und wählt aus dessen Mitte den Vorsitzenden. Der Schulvorstand verfügt die härteren Schulstrafen, ertheilt den Kindern, wenn dringende Gründe vorliegen, Erlaubniß zu mehrtägigen Schulversäumnissen, wohnt den Schulrevisionen bei und berichtet in allen wichtigen Fällen an die Schulinspection. Der Vorsitzende ertheilt in dringenden Fällen dem Lehrer Erlaubniß, einzelne Schulstunden auszusetzen, und vermittelt, wo es möglich ist, zwischen Gemeinde und Lehrer." „Die Beaufsichtigung des Religionsunterrichts steht der obersten geistlichen Behörde jeder Religionsgesellschaft zu, welche sich dieserhalb mit den betreffenden Schulbehörden in Vernehmen zu setzen hat und deren Befugnisse in einem besonderen Reglement ganz bestimmt vorgeschrieben werden.

Das Schulgesetz von Anhalt-Dessau-Köthen ist nach Verlauf des Reactionsjahrzehntes in Deutschland (— während welcher Zeit es in dem Lande seiner Geburt durch „Verordnungen" vielfach durchkreuzt wurde und nach seinem ganzen Schwergewicht nicht zur praktischen Durchführung gelangen konnte —) die erste erfreuliche Erscheinung auf dem Gebiete der praktischen Pädagogik.

In gleichem Sinne ist das Schulgesetz für das Herzogthum **Gotha** gearbeitet. In diesem Lande steht ein Fürst an der Spitze, der ein wahrer, ächter, rechter Mensch, und dem darum nichts Menschliches fremd ist. Seit Marc Aurel hat kein Inhaber eines Thrones so sein eigenstes innerstes Denken und Fühlen dem Volke vorgelegt und so sich als Glied und Kind seiner Zeit betrachtet, damit aber auch zugleich das innerste Ringen dieser Zeit ausgesprochen, sowie das Leben dieser Zeit gelebt und ihr gemäß gestrebt, als er. „Seit meiner frühesten Jugend huldigte ich beinahe instinctmäßig liberalen, demokratischen Principien": so das Glaubensbekenntniß von Herzog Ernst II., der als „Hauptgrundlage zu gediegenem Handeln das unausgesetzte Forschen nach Wahrheit" ansieht, der „für Jedermann, der es sich zur Aufgabe gemacht hat", ihn „in dieser Richtung zu unterstützen, zugänglich" ist, dem „die Meinung eines Anderen stets achtungswerth erscheint, sobald sie ihm auf Wahrheit gegründet und gehörig motivirt entgegentritt", und der dann offen sprechen kann: „Ich bin frei davon, meine Person vom Volke zu trennen, ich rechne mich vielmehr zu ihm und fühle mit ihm. Und gerade weil es mir gelungen ist, von Jugend auf den Standpunkt zu verlassen,

von dem die meisten meiner Standesgenossen das Volk und dessen Treiben beurtheilen, verlange ich um so Edleres und Höheres von der Gesammtheit. Der Volksgeist gleicht den brausend dahin wogenden Wellen eines Stromes. Ihn abzudämmen, in seinem Laufe zu hemmen, ist fruchtloses Unternehmen. Bäumend steigen die Wogen in die Höhe und reißen jedes Hemmniß mit sich fort. Patrioten und Fürsten sollten darum das gleiche Bestreben fühlen, die stets vorwärts treibende Fluth rein und in den Ufern zu erhalten. Um dies zu vermögen bedarf es aber der Theilnahme des Volkes selbst. Es darf sich nicht fremd zu den Männern stellen, welche dazu geschaffen sind, die Leitung in die Hand zu nehmen. Sicher ist es verwerflich, nach einer Popularität in dem allgemein gebräuchlichen Sinne zu ringen und auf Kosten der gestellten Aufgabe sich künstlich populär zu machen. Aber eben so irrig ist es, zu glauben, daß ohne die warmen Sympathien des Volks, also ohne Popularität im richtigen Sinne, jene patriotischen Männer dennoch im Stande sein könnten, segenbringend die Masse zu führen." Dieser freie, echt menschliche Geist des Fürsten muß naturgemäß auch Freiheit und Menschlichkeit in Kirche und Schule bringen. Es athmet ihn daher auch das neue Schulgesetz vom 1. Juli 1863. Es ordnet die Schulpflichtigkeit nicht allein für die Kinder der Staatsangehörigen, sondern auch für die im Herzogthum sich aufhaltenden Kinder von Angehörigen anderer Staaten an und verlangt als Minimalsatz der allgemeinen Bildung den Unterricht in der Religion, der deutschen Sprache mit Lesen und Schreiben, dem Rechnen, der Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre, Gesang, Zeichnen und Turnen. „Der Religionsunterricht wird in der Volksschule auf Grundlage der biblischen Geschichte, namentlich des Neuen Testaments ertheilt. Mit dem Beginne des Confirmationsunterrichts hört der Religionsunterricht in der Volksschule auf." „Die Volksschule soll die Kinder zum bewußten sittlichen Handeln erziehen und die geistigen Kräfte derselben gleichmäßig entwickeln." Die Disciplinargewalt der Lehrer soll „dem väterlichen Charakter des Lehramts entsprechen." „Die Schulpflicht erstreckt sich regelmäßig auf die Dauer von acht Schuljahren." „Jede politische Gemeinde bildet in der Regel eine Schulgemeinde"; doch können auch mehrere politische Gemeinden nach Bedürfniß zu einer Schulgemeinde vereinigt werden, wenn die betreffenden Ortschaften nicht über eine halbe Stunde von einander entfernt sind. „Jede Schulgemeinde muß eine Volksschule und, wenn es das Bedürfniß erfordert, deren mehrere haben." „Die normale Schülerzahl für eine Schule ist 80." Jede Schule muß ein lediglich für Schulzwecke bestimmtes, den Bedürfnissen des Unterrichts und der Gesundheit ent=

sprechendes Gebäude haben, und es müssen in jeder Schule die erforderlichen Lehrmittel vorhanden sein; namentlich ist auf die Beschaffung einer angemessenen Büchersammlung Bedacht zu nehmen. Die Kosten haben die Schulgemeinden aufzubringen und sich theilweise durch Schulgelder und Strafgelder zu decken. Das Schulgeld ist — sehr niedrig! — für die Städte Gotha, Ohrdruf und Waltershausen auf jährlich 4 Thaler für die übrigen Orte auf die Hälfte dieser Summe festgestellt. Gemeinden, denen die nöthigen Mittel fehlen, erhalten eine entsprechende Staats-Unterstützung. — Die Eltern können Dispensation vom Religionsunterricht verlangen, wenn der denselben ertheilende Lehrer ihrer Confession nicht angehört. Eine Verpflichtung der Eltern, ihre Kinder die Schule des Wohnorts besuchen zu lassen, findet nicht statt. — Jede einzelne Schule steht zunächst unter der Aufsicht und Verwaltung eines Schulvorstandes. Derselbe besteht aus dem Ortsschultheißen (Bürgermeister), dem oder den Ortsgeistlichen, dem oder den Ortsschullehrern und aus so viel Schulpflegern, als Schullehrer im Schulvorstande sitzen. Sind mehrere Lehrer vorhanden, so gehören die beiden ältesten dem Schulvorstande an. Die Schulpfleger werden durch den Gemeindeausschuß auf 3 Jahre gewählt. Wo ein Schulpatron vorhanden ist, gehört auch dieser dem Vorstande an. „Die Aufsicht des Staates über die Volksschule wird durch Schulinspectoren ausgeübt, welche von der Staatsregierung zu ernennen und aus der Reihe der praktisch geübten Schulmänner zu entnehmen sind. Zu diesem Zwecke ist das Land in höchstens 8 Schulbezirke einzutheilen und für jeden derselben ein Schulinspektor zu ernennen." Derselbe hat zu sorgen, daß der Unterricht in öffentlichen Volksschulen in „angemessener Weise ertheilt und benutzt werde", „die Führung der Volksschullehrer zu überwachen." Die Lehrer und Schuldirectoren haben den Weisungen desselben, unbeschadet des Rechts der Beschwerde, welche in allen Fällen an das Staatsministerium zu richten ist, Folge zu geben. Die Inspectoren haben ferner ihren Bezirk in angemessene Unterbezirke zu theilen und die Lehrer der letzteren mindestens einmal monatlich, behufs einer gleichmäßigen Fortentwicklung des Volksschulwesens, zu einer Conferenz zur Besprechung allgemeiner Schulfragen zusammen zu rufen. Die Inspectoren selbst werden jährlich mindestens einmal vom Staatsministerium zu einer Conferenz geladen. Sie haben in derselben über etwaige Veränderungen des Lehrplans, Einführung von Lehrbüchern 2c. zu berathen und dem Staatsministerium ihr Gutachten zu unterbreiten. Den Vorsitz führt der Schulrath, dem die Generalinspection über das gesammte Volksschulwesen übertragen ist, während das Ministerium, dessen technischer Beirath der Schulrath ist, die oberste Aufsicht über das gesammte Schul-

wesen führt. Das Staatsministerium führt als Oberschulbehörde die Aufsicht über des Schullehrerseminar, besorgt die Prüfung der Schulamtscandidaten, die Bestätigung, Versetzung, Entlassung ꝛc. der Volksschullehrer, die Generalinspection der Volksschule, die Oberaufsicht über das Vermögen der Schulen und dessen Verwaltung, sowie über die Diensteinkünfte der Lehrer, die Einrichtung neuer Schulen, die Einschulung und Ausschulung von Gemeinden, die Anordnung des Baues oder die Vergrößerung von Schulhäusern, die Bestimmung über Errichtung neuer Klassen, die Feststellung der Lehrpläne und die Bestimmung der dem Unterricht in der Volksschule zu Grunde zu legenden Lehrbücher, die Entscheidung über Beschwerden gegen Verfügungen der unteren Schulbehörden. — „Der Staat sorgt für die Ausbildung der Volksschullehrer durch das Schullehrerseminar. Der Eintritt in dasselbe erfolgt nicht vor dem zurückgelegten 16. Lebensjahre." „Bedingung für die Aufnahme in das Seminar ist Gymnasialvorbildung, und zwar mindestens die Reife für die Secunda des Gymnasiums oder ein der Höhe dieser Forderung gleichstehendes Examen. — Zu den bereits auf dem Gymnasium behandelten Lehrstoffen (mit Ausschluß der fremden Sprachen) treten mindestens in den Seminarunterricht noch ein: Pädagogik und Geschichte derselben, Anthropologie und Psychologie, Literaturgeschichte, Musik. Die bereits auf dem Gymnasium behandelten Lehrgegenstände werden theils vervollständigt, wie namentlich Mathematik und Naturwissenschaften, theils unter Berücksichtigung ihrer Behandlung in der Volksschule durch Reproduction befestigt. Der Religionsunterricht hat wesentlich eine geschichtliche Form und giebt eine geschichtliche Entwicklung des Christenthums, anknüpfend an die Urkunden des alten und neuen Testamentes, sowie eine Geschichte der christlichen Kirche. — Die Zahl der Aufzunehmenden ist unbeschränkt. Der Unterricht ist für Inländer unentgeltlich. Wer mit dem Zeugnisse der Reife entlassen ist, wird als Schulamtscandidat immatriculirt. Die Immatriculation befähigt zur Uebernahme eines Schulamtes. — Die Gemeinde, welche vom Staat keine Unterstützung erhalten hat, wählt die Lehrer; hat sie Unterstützung erhalten, so werden die Letzteren vom Staate eingesetzt. — Der Unterricht der Kinder der drei ersten Schuljahre kann auch Lehrerinnen mit Genehmigung des Staatsministeriums und der Zustimmung der betreffenden Schulgemeinde übertragen werden. Ihre Anstellung erfolgt durch das Staatsministerium nach vorgängiger Prüfung ihrer Befähigung. — Die Besoldung der Lehrer beträgt jährlich: A) für provisorisch Angestellte: 150 und 175 Thlr. nebst freier Wohnung; B) für Festangestellte:

a) an Landschulen mit 50 oder weniger Schülern:
200 Thlr. und freie Wohnung bis zum Ende des 5. Dienstjahres;
230 = = = = vom Anfang des 6. bis zum Ende des 10. Dienstjahres;
260 = = = = vom Anfang des 11. bis zum Ende des 15. Dienstjahres;
290 = = = = vom Anfang des 16. Dienstjahres an;

b) an Landschulen mit mehr als 50 Schülern (einschließlich der Schulen in den Städten Friedrichsroda und Zella):
200 Thlr. und freie Wohnung bis zum Ende des 5. Dienstjahres;
240 = = = = vom Anfang des 6. bis zum Ende des 10. Dienstjahres;
280 = = = = vom Anfang des 11. bis zum Ende des 15. Dienstjahres;
320 = = = = vom Anfange des 16. Dienstjahres an:

c) an den Schulen in den Städten Gotha, Ohrdruf und Waltershausen:
250 Thlr. bis zum Ende des 5. Dienstjahres;
300 = vom Anfang des 6. bis zum Ende des 10. Dienstjahres;
350 = = = = 11. bis zum Ende des 15. Dienstjahres;
400 = = = = 16. Dienstjahres an.

Diese freie Wohnung, sowie die zu gewährenden Naturalien und Grundstücksnutzungen sind in Geld zu veranschlagen. In die Gehalte derjenigen Lehrer, welche zugleich kirchliche Funktionen, wie Cantor-, Organisten- und Kirchnerdienste zu verrichten haben, werden die für letztere ihnen zukommenden Gebühren und Einnahmen nach Maßgabe ihrer desfallsigen Besoldungsanschläge eingerechnet. Dagegen werden die andern sonstigen Einnahmen, welche die Schulleher als Kirchenrechnungsführer und Gemeindeschreiber beziehen, nicht mit in den Besoldungsanschlag eingestellt. Das Anrecht des Lehrers auf Ruhegehalt ist durch gesetzliche Bestimmungen geregelt worden. Jeder Volksschullehrer hat wöchentlich bis zu 30 Lehrstunden zu halten, außer den Turnstunden. Ein ziemlich complicirtes Strafverfahren in Fällen von Pflichtvergessenheit der Lehrer, wird durch Schulgesetz ebenfalls festgestellt. „Kein Lehrer oder Schulamtscandidat darf sich verehelichen, ohne die dienstliche Erlaubniß des Staatsministeriums eingeholt zu haben. Diese Erlaubniß kann nur versagt werden zur Vollziehung der Ehe mit einer übelberüchtigten Frauensperson, sowie bei offenbarer Unzulänglichkeit der Mittel zur Ernährung einer Familie. Letztere ist nur dann als vorhanden zu betrachten, wenn der Lehrer als Schulamtskandidat an Gehalt und anderen ständigen Einnahmen auf dem Lande ein Jahreseinkommen

von 200 Thlr. und freier Wohnung oder deren Miethwerth, in den Städten Gotha, Ohrdruf und Waltershausen ein Jahreseinkommen von 300 Thlrn. nicht nachzuweisen vermag.“ —

Im März 1872 wurde das gothaische Schulgesetz auf Grund bisheriger Erfahrungen zeitgemäß revidirt. Während wir über unwesentliche Aenderungen hinwegsehen, heben wir hervor: Die Aufbesserung der Lehrergehalte, die Anstellung eines Directors an Volksschulen mit mehr als 3 Lehrern und die reformirenden Vorschläge, welche in Betreff der Lehrerbildung vorgebracht worden sind. Das Diensteinkommen der Lehrer ist folgendermaßen normirt:

Die Besoldung soll mindestens jährlich betragen:

A) für widerruflich Angestellte

a) auf dem Lande 180 Thlr. und freie Wohnung;
b) in den Städten Gotha, Ohrdruf und Waltershausen 200 Thlr.

B) für unwiderruflich Angestellte

a) an Landschulen mit 40 oder weniger Schülern:

200 Thlr. und freie Wohnung bis zum Ende des 5. Dienstjahres;
230 = = = = vom Anfang des 6. bis zum Ende des 10. Dienstjahres;
260 = = = = vom Anfang des 11. bis zum Ende des 15. Dienstjahres;
290 = = = = vom Anfang des 16. bis zum Ende des 19. Dienstjahres;
320 = = = = von Anfang des 20. Dienstjahres an.

b) an Landschulen mit 41 Schülern oder mehr (einschließlich der Schulen in den Städten Friedrichsroda und Zella):

220 Thlr. und freie Wohnung bis zum Ende des 5. Dienstjahres;
260 = = = = vom Anfang des 6. bis zum Ende des 10. Dienstjahres;
300 = = = = vom Anfang des 11. bis zum Ende des 15. Dienstjahres;
340 = = = = vom Anfang des 16. bis zum Ende des 19. Dienstjahres;
380 = = = = von Anfang des 20. Dienstjahres an;

c) an den Schulen in den Städten Gotha, Ohrdruf und Waltershausen:

280 Thlr. bis zum Ende des 5. Dienstjahres;
340 = vom Anfang des 6. bis zum Ende des 10. Dienstjahres;
400 = = = = 11. = = = = 15. =
450 = = = = 16. = = = = 19. =
500 = = = = 20. Dienstjahres an.

Die freie Wohnung, sowie die zu gewährenden Naturalien und Grundstücksnutzungen sind in Geld zu veranschlagen. — In die Gehalte derjenigen Landschullehrer, welche zugleich kirchliche Funktionen zu verrichten haben, werden die für letztere ihnen zukommenden Gebühren und Einnahmen nach Maßgabe ihrer desfallsigen Besoldungsanschläge eingerechnet. Diesen Lehrern wird aber außer ihrem anschlagsmäßigen Gehalte nach Verhältniß des Umfangs ihrer Kirchendienste noch eine besondere jährliche Vergütung aus der Schulcasse gewährt, deren Betrag von dem Staatsministerium festgestellt ist, jedoch nur ausnahmsweise bis zur Höhe von 30 Mark ansteigen darf. — Die sonstigen Einnahmen, welche die Schullehrer als Kirchenrechnungsführer und Gemeindeschreiber beziehen, werden nicht mit in den Besoldungsanschlag eingestellt. — Vicare und Hülfslehrer erhalten für ihre Dienstleistungen eine den oben unter A erwähnten Beträgen entsprechende Vergütung. — Die Schuldirectoren in den Städten Gotha, Ohrdruf und Waltershausen müssen bei ihrer Anstellung mindestens 600 Thlr., die übrigen mindestens 500 Thlr. Besoldung erhalten.

§ 8 des revidirten Schulgesetzes lautet: Die normale Zahl der Schüler für eine Schule (Schulklasse) und einen Lehrer ist 80. — Wird diese Zahl nach dem Durchschnitt der letzten Jahre überstiegen, so sind die Lehrkräfte, sowie die Lokale entsprechend zu vermehren. — Uebersteigt die Zahl der Lehrer an der Volksschule einer Schulgemeinde drei, so ist einer derselben als Schuldirector anzustellen. Wir haben also in Gotha Volksschuldirectoren, während sonst der Gelehrtenzopf die Herren Gesetzgeber überall bestimmt hat, diesen Titel dem Leiter einer Volksschule vorzuenthalten, auch wenn dieselbe einen großen Schulorganismus bildet. Man hat in den meisten deutschen Ländern Hauptlehrer an Volksschulen, aber keine Directoren. — Das ist eine Kleinigkeit; aber sie beweist, mit welchem Auge man in Gotha Volksschule und Volksschullehrer betrachtet, und wie sehr man sich an vielen Orten bemüht, alles zu vermeiden, was den Volksschullehrer daran erinnern könnte, daß er eben so gut Lehrer ist als sein academisch gebildeter College, und daß die Leitung einer Volksschule eben auch eine Schulleitung ist, die an Wichtigkeit der Leitung einer höheren Schule nichts nachgiebt.

Was die Lehrerbildung in Gotha betrifft, so hat man mit der Bestimmung, welche die Aufnahme in das Seminar regelt, üble Erfahrungen gemacht. Die Reife für die Secunda des Gymnasiums oder ein der Höhe dieser Forderung gleichstehendes Examen hat sich für den zukünftigen Seminaristen nicht ergiebig erwiesen; vielmehr hat man die Erfahrung gemacht, daß ein derartiges Bruchstück einer Gymnasialbildung

keine passende Unterlage für die darauf folgende praktische Volksschullehrerbildung ist, und daß man aus dem Gymnasium meist diejenigen talentlosen Individuen erhält, welchen das wissenschaftliche Studium als eine zu hoch hängende Frucht erscheint. Diese Erfahrung und die sich stets vermindernde Frequenz des gothaischen Seminars hat das Lehrercollegium dieser Anstalt, in dem offenbar Karl Kehr den maßgebenden Einfluß hatte, bestimmt, ein sechsklassiges Seminar zu beantragen in folgender Gestalt:

Unterrichtsgegenstände.	Cl. VI. (oberste Classe.)	Cl. V.	Cl. IV.	Cl. III.	Cl. II.	Cl. I. (unterste Classe.)
Religion	2	2	2	2	2	2
Deutsch (incl. Altdeutsch)	2	3	4	4	4	4
Rechnen	—	—	2	2	3	3
Geometrie	—	—	2	2	2	2
Physik	} 2	1	2	2	2	2
Naturgeschichte		1	2	2	2	2
Geographie	—	—	2	2	2	2
Geschichte	—	—	2	2	2	2
Pädagogik (Geschichte und Theorie)	3	—	—	—	—	—
Praxis	12	—	—	—	—	—
Vorbereitung	2	—	—	—	—	—
Probelection	3	—	—	—	—	—
Conferenz	2	—	—	—	—	—
Methodik und Volksschulkunde	—	7	—	—	—	—
Fragebildung	—	2	—	—	—	—
Psychologie	—	3	—	—	—	—
Theorie der Musik	—	2	2	1	—	—
Orgel- und Clavierspiel	—	2	3	3	3	3
Geige	—	1	1	2	2	2
Gesang	2	2	2	2	2	2
Zeichnen	—	1	2	2	2	2
Schreiben	—	—	1	2	2	2
Gartenbau	—	1	1	—	—	—
Turnen	2	2	2	2	2	2
Summa	32	32	32	32	32	32

Aus dem Plane ist ersichtlich, daß es die Absicht ist, das zweiklassige Seminar, bestehend aus den beiden oberen Stufen, herauszuheben aus der Zwitterstellung, in der es sich überall befindet (es soll Berufs-

und Lernschule zu gleicher Zeit sein) und es in eine reine Berufsschule umzuwandeln, und das ist löblich. Die Idee, eine Vorbereitungsschule für das Seminar mit dem Seminar selbst in Verbindung zu setzen, ist aber von sehr zweifelhaftem Werth und kann nur zeitweilig gut geheißen werden in einer Zeit, in welcher das Gebiet der Schulorganisation noch als eine förmliche Wüstenei erscheint, die der Urbarmachung durch eine geschulte Hand harrt. Ueberall begegnet uns auf diesem Gebiete jene Principlosigkeit, die der Zufälligkeit und der dictatorischen Laune jenes Scepter in die Hand gedrückt hat, das der principgemäß schaffenden und ordnenden Vernunft allein gebührt. — Die in Gotha projectirten vier unteren Seminarklassen sollen eine Art Fortbildungsschule für diejenigen sein, welche das 14. Lebensjahr erreicht haben und bereits confirmirt worden sind. Es läßt sich erwarten, daß sich für diese Art Fortbildung nur diejenigen hergeben werden, welche schon im 14. Jahre, also zu früh sich entschließen, Lehrer zu werden, so daß also eine üble Bildung ad hoc die Folge ist. Das Ganze erscheint als eine Art Menschenfischerei für den Volksschullehrerberuf. An Opposition gegen das Project hat es nicht gefehlt; namentlich haben der Bürgerschuldirector Zschaeck und der Volksvertreter Rechtsanwalt Müller auf das Mißliche des Projects aufmerksam gemacht. Es ist denn auch nicht zur Wirklichkeit geworden. Als Bedingung für die Aufnahme in das gothaische Seminar erscheint jetzt die Reife für die Secunda einer höheren Bürgerschule.

Ostern 1863 wurde Karl Schmidt die Generalinspection des Volksschulwesens und das Seminardirectorat anvertraut. Leider wurde dieser geniale Mann schon am 8. November 1864 durch den Tod abgerufen. Friedrich Dittes trat an seine Stelle, schied aber nach kurzer Zeit wieder aus und übernahm die Leitung des Pädagogiums in Wien. Paul Möbius folgte Dittes. Karl Kehr wurde unter ihm Seminarführer und der eigentliche spiritus creator auf dem Gebiete der gothaischen Lehrerbildung. Da man aber dem verdienstvollen Schulmanne nicht diejenige Stellung gewähren wollte, welche er mit Recht beanspruchen konnte, so trat er, durch Schneider gerufen, in preußische Staatsdienste und übernahm die Leitung des Seminars zu Halberstadt. Als ein ganz besonderer Fortschritt der gothaischen Schulgesetzgebung erscheint die vollständige Trennung des Religionsunterrichts in einen auf biblischer Grundlage ruhenden allgemein-christlichen und confessionellen Theil, welcher letztere von der Volksschule ausgeschlossen und dem Confirmationsunterrichte zugewiesen wird. Für den ersteren Theil hat der berühmte Kirchenhistoriker Karl Schwarz in einem umfassenden Schriftchen die nöthige Grundlage geschaffen.

Etwas weniger centralisirend und uniformirend tritt die **badische Schulgesetzgebung** auf. Durch landesherrliche Verordnung vom 12. August 1864 ist dort ein „Oberschulrath" in's Leben getreten, welcher ein Volksschulgesetz entworfen, sich durch Beiräthe aus der Zahl der Lehrer Badens ergänzt und dieser Corporation den Entwurf zur Vorberathung vorgelegt hat. Derselbe ist bereits auf gesetzlichem Wege der Hauptsache nach in Kraft getreten, und er wird sich behaupten und entwickeln trotz vielfacher Opposition der dortigen Geistlichkeit beider Confessionen, Director der Oberschulbehörde ist der durch Freisinnigkeit und Tüchtigkeit ausgezeichnete Carl Knies. — Der Zweck der Volksschule ist nach der badischen Volksschulgesetzgebung: „die Kinder in den für das Leben der Erwachsenen nöthigen Kenntnissen zu unterrichten und mitzuwirken, daß sie zu verständigen, religiös-sittlichen Menschen und tüchtigen Gliedern des Gemeinwesens herangebildet werden." Die Volksschulen zerfallen in einfache und erweiterte. Die Unterrichtsgegenstände der einfachen Volksschule sind: Religion, deutsche Sprache, Rechnen und Geometrie, Naturkunde, Geschichte, Geographie, Schönschreiben, Gesang, Zeichnen, Leibesübungen, weibliche Arbeiten. In den erweiterten Volksschulen soll womöglich Gelegenheit zur Erlernung der französischen Sprache und am Schlusse des Geschichtsunterrichts eine Uebersicht der grundgesetzlichen Einrichtungen des badischen Staates gegeben werden. „Der Religionsunterricht bleibt — und zwar mit zwei Stunden für jede Klasse — obligatorischer Lehrgegenstand der Volksschule. Es ist Sache der Kirche, ihn für die Angehörigen, unbeschadet der einheitlichen Leitung der Volksschule durch die Schulbehörde des Staates, zu überwachen und zu besorgen. Der Volksschullehrer ist jedoch verpflichtet, nöthigenfalls bis zu 4 Stunden wöchentlich Religionsunterricht zu geben, wenn ihn die örtliche Kirchenbehörde dazu auffordert." „Die Verpflichtung zum Besuche der Volksschule erstreckt sich für Knaben und Mädchen vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre." Die Volksschüler werden je nach ihrer Zahl und der der Lehrer in 2 oder mehr Klassen eingetheilt. Der Lehrer ist verpflichtet, im Ganzen 32 Stunden wöchentlich zu geben. Die Klassen werden, soweit nöthig, in Abtheilungen so geschieden, daß die Gesammtzahl der Schüler in mindestens 4 und in höchstens 8 Abtheilungen unterrichtet wird. „Soweit es die wirkliche Erreichung des Zieles der Volksschule nicht gefährdet, sollen die Ortsschulbehörden freie Hand haben, um örtlichen Bedingungen und Wünschen durch besondere Einrichtungen Rechnung zu tragen." „Der Lehrplan ist vom Lehrer zu entwerfen, von der Ortsschulbehörde gut zu heißen

und von der höheren Aufsichtsbehörde zu genehmigen." Die Aufgabe der Schulzucht soll nicht darauf beschränkt werden, die Ordnung in der Schule aufrecht zu erhalten und äußere Hindernisse für eine gedeihliche Wirksamkeit des Lehrers zu beseitigen. Es sollen in den Kindern vornehmlich auch die der Aufgabe der Volksschule förderlichen Triebe, Kräfte und Gewöhnungen durch das gute Beispiel der Lehrer, durch Belohnungen und Ermahnungen geweckt und gestärkt werden, so daß die Kinder aus freiem Willen und in eigener Sitte das Rechte thun und erstreben. Der Gebrauch von Schimpfworten und die Anwendung von Schlägen ist gänzlich untersagt." — Die Ortsschulinspection als besondere Stelle fällt hinweg. Die Ortsschulaufsicht wird geführt vom Ortsschulrath. Wo confessionell getrennte Volksschulen bestehen, wird für jeden Confessionstheil ein besonderer Ortsschulrath gebildet. Dem freien Willen beider Confessionstheile ist es anheim gegeben, wenn sie nur einen, gemischten, Ortsschulrath für ihre getrennt bleibenden Schulen aufstellen wollen; doch bleibt die Verwaltung des Vermögens der Schulen getrennt. Der Ortsschulrath besteht aus berufenen und aus gewählten Mitgliedern. Berufene Mitglieder sind: 1) der Ortspfarrer, resp. je ein Pfarrer der beiden Confessionen; 2) der Bürgermeister oder ein von dem Gemeinderath gewählter Stellvertreter desselben; 3) der Lehrer, beziehungsweise der erste Lehrer jeder öffentlichen Volksschule des Orts; 4) der Vorstand der gelehrten Schule und der höheren Bürgerschule, wenn solche Schulen im Orte sind; 5) der Amtsarzt in Orten, wo ein solcher angestellt ist; 6) der Rabbiner, beziehungsweise ein Mitglied des Synagogenraths, wenn eine israelitische Gemeinde im Orte ist. Hierzu treten die auf 6 Jahre gewählten Mitglieder, deren Zahl jedenfalls größer als die der Berufenen sein soll.*) „Die besonderen Verordnungen und Instructionen für die Dienstführung des Ortsschulraths werden von dem Grundsatze ausgehen,

---

*) Anmerkung. Das Aufsichtswesen der badischen Volksschule ist jetzt folgendermaßen organisirt. Gesetzliche Mitglieder des Ortsschulraths sind der Geistliche, der Bürgermeister und der Hauptlehrer, oder derjenige von den Hauptlehrern, welchen die Oberschulbehörde bestimmt. Von den Familienvätern der Schulgemeinde werden je nach der Klasse der Schulstelle 2, 3 oder 4 Mitglieder und überall noch ein weiteres durch den Gemeinderath und engern Bürgerausschuß gewählt, so daß der Ortsschulrath höchstens 8 Mitglieder zählt. Der Ortsgeistliche ist zum Eintritt in die Ortsschule berechtigt, aber nicht verpflichtet. Bisher sind alle betr. protestantischen Geistlichen in den Ortsschulrath eingetreten und haben dieselben auch mit wenigen Ausnahmen den Vorsitz bereitwillig übernommen. In Städten sind jedoch auch vielfach intelligente Männer aus dem Bürger- und Beamtenstande zum Vorsitzenden gewählt worden. — An die Stelle der bisherigen Bezirtsaufsicht sind 11 selbständige Kreisschulvisitatoren getreten. Ein

die Befugnisse der örtlichen Schulpflege, so weit immer thunlich, ausgedehnt zu machen." „Die bisherigen Bezirks-Schulvisitatoren, welche die mittlere Schulaufsicht als Nebengeschäft besorgten, werden durch vom Staate angestellte Kreis-Schulvisitatoren ersetzt, die sich diesem Amte ausschließlich zu widmen haben." „Die Heranbildung der Aspiranten für den Schullehrerstand wird frei gegeben und nicht besonders überwacht. Dagegen soll das Maß der für den Eintritt in das Seminar in einer Prüfung nachzuweisenden Kenntnisse genau festgestellt und bekannt gemacht werden. Wer in das Seminar aufgenommen werden will, muß das 16. Lebensjahr zurückgelegt haben. Der Unterricht in dem Seminar wird in 3 Jahrescursen ertheilt, an die sich womöglich ein halbjähriger Fortbildungs- und Wiederholungscursus für freiwillige Benutzung anschließen soll. Die Lehrgegenstände an dem Seminar werden nach Auswahl und Umfang durch die Berufsaufgabe des Lehrers einschließlich seiner Wirksamkeit für die Fortbildungsschule bestimmt. Demgemäß soll sich der Unterricht auch auf die Literatur unseres Volkes, auf Wirthschaftslehre, auf die französische Sprache und am Schlusse des Geschichtsunterrichts auf Uebersicht der grundgesetzlichen Einrichtungen des badischen Staates erstrecken." Bestehen die Seminaristen die öffentliche Entlassungsprüfung, so kommen sie auf die Liste der Schulamtscandidaten. „Nachdem sich die Schulamtscandidaten wenigstens 3 Jahre lang in Ertheilung von Unterricht an einer der Aufsicht des Oberschulraths unterstellten Anstalt geübt haben, müssen sie zur Erwerbung der Befähigung für die Anstellung als Hauptlehrer eine zweite — vorzugsweise praktische — Prüfung bestehen." Besondere Vorkehrungen zur Beförderung einer weiteren Fortbildung der angestellten Haupt- und Unterlehrer sollen aufrecht erhalten werden. — Die Lehrerstellen werden hinsichtlich ihres gesetzlichen Diensteinkommens in 3 Klassen getheilt. Zu der ersten Klasse gehören die Landgemeinden bis zu 1000 Seelen; zur zweiten Klasse alle Städte bis zu 2500 Seelen und alle Landorte über 1000 Seelen; zur dritten Klasse alle Städte mit über 2500 Seelen, sowie die ersten Lehrerstellen für erweiterte Volksschulen, beziehungsweise für einzelne Klassen mit dem Lehrplan der erweiterten Volsschule. „Das Minimalgehalt soll — so weit es für den ordentlichen Etat der Staats- und Gemeindeausgaben thunlich ist — namhaft und dabei in einer Weise erhöht werden, daß

Kreisschulrath bezieht außer den gesetzlichen Diäten eine Besoldung von 1700 fl.; auf einen Schulkreis kommen 167 Schulen mit 236 Lehrern. Von den 11 Kreisschulräthen gehören 7 der katholischen, 4 der evangelischen Confession an.

das Verhältniß der Aufbesserung für Schulstellen der ersten Klasse etwas stärker als für die der zweiten Klasse, und für die der zweiten Klasse etwas stärker als für die der dritten Klasse ist." —

Am 8. März 1868 erhielt das Volksschulgesetz in Baden eine wesentlich veränderte Gestalt und am 2. April 1872 folgenden Zusatz:

„Mitgliedern eines religiösen Ordens oder einer ordensähnlichen Congregation ist jede Lehrerwirksamkeit an Lehr- und Erziehungsanstalten im Großherzogthum untersagt. — Die Staatsregierung ist ermächtigt, für einzelne Personen in widerruflicher Weise Nachsicht von diesem Verbote zu ertheilen."

In **Württemberg** besteht noch das Schulgesetz vom 29. September 1836 und die Schulgesetznovelle vom 6. November 1858. Es wurde kürzlich ergänzt und verbessert durch den Entwurf vom 4. Juni 1864. Durch denselben wurde die seitherige Summe der zu memorirenden Sprüche und Lieder um etwa 50 Sprüche und 10 Lieder ermäßigt; doch sind es immer noch 50 Sprüche und 35 Lieder nebst dem Katechismus und 73 Katechismusfragen, deren Einübung dem Volksschullehrer obliegt. Nach Luz sind Landschulen vorhanden, in denen bei 12 wöchentlichen Stunden im Sommer 6 Stunden dem Religionsfache, bei 26 wöchentlichen Stunden im Winter 13½ Stunden dem Religionsfach und nur 1 Stunde den Realien, wo 4 Stunden dem Singen, 3 Stunden dem Schön- und Dictirschreiben und nur 2 Stunden dem Rechnen gewidmet werden und wo man sich so gut als vergeblich nach Aufsatzübungen und Zeichnen und noch befriedigenderen Belehrungen aus der Natur- und Menschenkunde umschaut. Besagter Entwurf vom Jahre 1864 setzt fest a) daß das Lesebuch in sämmtlichen Volksschulen — für die Hände der Schüler — eingeführt werden müsse (in 146 Gemeinden hat dasselbe noch keinen Eingang gefunden!!) b) daß der Unterricht in den Realien, d. h. in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre in jeder Volksschule in mindestens 2 Stunden wöchentlich zu ertheilen sei; c) daß jeder Lehrer künftig neben Haltung der Sonntagsschule zu 30 wöchentlichen Unterrichtsstunden verpflichtet sei. Ferner wird eine namhafte Besoldungserhöhung angeordnet. Die Anfangsdienste sind dotirt mit 375 fl. und 400 fl. nebst freier Wohnung. In Landschulgemeinden soll der erste Lehrer bei 2 Schulklassen 425 fl., bei drei Schulkassen 450 fl., bei 4 Schulklassen 475 fl. erhalten; in Städten 475—700 fl. je nach der Einwohnerzahl. Die Gebühren für besondere kirchliche Verrichtungen sind in den Gehalt der Schulstelle nicht mehr einzurechnen. Den Lehrern sind in der Regel noch

für die niederen Meßnereiverrichtungen Gehülfen beizugeben. Für die Beaufsichtigung der Schulen sollen Ortsschulbehörden eingerichtet werden, bestehend aus Pfarrer, Schultheiß und einigen gewählten Mitgliedern der Schulgemeinde. Es werden vierteljährliche Lehrconvente unter dem Beisitz des Geistlichen angeordnet, welche über Lehrplan, Lehrmittel und Schulzucht zu berathen haben. Die Bezirksschulinspection in Verbindung mit dem Conferenzdirectorat liegt — wie das ganze Volksschulwesen in Württemberg überhaupt — in der Hand der Geistlichen. Die Oberaufsicht und Oberleitung wird durch zwei confessionelle Oberschulbehörden ausgeübt; es fehlt also auch die einheitliche Leitung des Ganzen. Die Gemeinden haben bei der definitiven Besetzung der Schuldienste kein Recht, weil die Oberschulbehörden oder ein Patronatsherr den Lehrer ernennen. Es bleibt also in Württemberg trotz der reformatorischen Anfänge noch viel zu thun. Erwähnenswerth ist noch die in diesem Staate aufgetauchte Idee einer allgemeinen Ausstellung von Lehrmitteln und Schülerarbeiten, welche von Seiten der Pädagogik die verdiente Verurtheilung gefunden hat, obgleich sich nicht verkennen läßt, daß ihre Vertheidiger bei der jetzigen Sachlage der Dinge mit triftigen Gründen in das Feld zu rücken wußten. —

Am 18. April 1872 hat das Volksschulgesetz vom 25. Mai 1865 wesentliche Abänderungen erfahren. In erster Linie handelt es sich wie überall um die Aufbesserung der Lehrergehälter. Die betreffende Bestimmung lautet: „Der Mindestgehalt einer Schulmeisterstelle (in Württemberg ist noch der **Schulmeister** zu Hause!) in Schulgemeinden mit nicht mehr als 400 Einwohnern, sowie der Mindestgehalt in Landgemeinden und in Städten mit nicht mehr als 2000 Einwohnern neu errichteten oder neu zu errichtenden Schulmeistersterstelle wird zu 480 fl. bestimmt. Die Gehalte der übrigen Schulmeisterstellen dürfen nicht unter 500 fl. betragen." — Dann folgen ausführliche und zeitgemäße Bestimmungen über die Einrichtung der Schulhäuser, Beschaffenheit der Lehrmittel, Schulzeit und Hausaufgaben, Utensilien, Ferien und Hitzvacanzen, die körperliche Haltung der Schüler, die Sorge für die Pünktlichkeit der Schüler, die Berücksichtigung ihrer natürlichen Bedürfnisse und die Schulstrafen.

Die allgemeine pädagogische Regsamkeit, welche sich nach 1866 entwickelte, hat sich auch auf dem Gebiete der Schulgesetzgebung bemerklich gemacht. Unter den mannichfaltigen deutschen Schulgesetzen sind das s ä c h s i s c h e und H a m b u r g e r Schulgesetz hervorzuheben, weil sich in ihnen das Bestreben bemerkbar macht, dem sog. Volksschulwesen eine zeitgemäßere Gestaltung zu verleihen. Was man bisher in Deutschland

Volksschule genannt hat, ist nichts weiter als Bauern- und Armenschule. Es ist thöricht und gefährlich, vom Volk und Volksschulen zu reden, wenn man nur die Armen und Armenschule meint — thöricht, weil der Begriff des armen Volks den des Volks nicht deckt, gefährlich, weil bereits die Schicht der armen Bevölkerung sich als das eigentliche Volk erfaßt und sich den übrigen Schichten der Bevölkerung drohend entgegenstellt. Wenn nun auch das sächsische und Hamburger Schulgesetz das herrschende Geldbeutel- und Standesstaatsschulwesen nicht aufhebt, so wird doch dort wie hier der Versuch gemacht, dem armen Volke eine Schule zu bieten, deren Unterricht über das bisherige Maß hinausreicht. Die neueste sächsische Volksschulgesetzgebung datirt vom 22. April 1873. Es gehören nach diesem Gesetze zur Volksschule a) die einfache, mittlere und höhere Volksschule; b) die Fortbildungs- (Sonntags- oder Abend-) Schule. Die einfache Volksschule unterrichtet ihre Zöglinge in zwei oder mehreren nach Altersstufen geschiedenen Klassen in folgenden Gegenständen: Religions- und Sittenlehre, deutsche Sprache mit Lesen und Schreiben, Rechnen, Formenlehre, Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte und Naturlehre, Gesang, Zeichnen, Turnen und, wo die erforderlichen Einrichtungen getroffen werden können, für die Mädchen weibliche Handarbeiten. Die Schülerzahl einer Klasse darf nicht 60 übersteigen, und einem Lehrer sollen nicht mehr als 120 (!) Kinder zugewiesen werden. Der Unterricht beschränkt sich in der Religion auf biblische Geschichte und christliche Glaubens- und Sittenlehre, in den übrigen Lehrfächern auf die Aneignung der für das bürgerliche Leben entbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten. An Orten, in welchen die Kinderzahl hierzu ausreichend ist und die örtlichen Verhältnisse es gestatten, ist eine gegliederte Volksschule zu errichten. — Schulen, an denen 6 oder mehr Lehrer wirken, sind unter die Leitung eines Directors zu stellen (also giebt es auch in Sachsen Volksschuldirectoren!), welchem die unmittelbare Aufsicht über die Anstalt obliegt. — Wo es das örtliche Bedürfniß erheischt, hat die Gemeinde neben der einfachen Volksschule, (die dann natürlich Armenschule ist) oder anstatt derselben mittlere und höhere Volksschulen zu errichten. Die mittleren Volksschulen verfolgen höhere Ziele in den für die einfache Volksschule genannten Gegenständen. Höhere Volksschulen erstrecken ihren Unterricht noch auf andere Lehrfächer, z. B. fremde Sprachen, ohne jedoch damit die Pflege der deutschen Sprache und Literatur zu beeinträchtigen oder die Zwecke einer Fachschule zu verfolgen. Ihr Lehrplan stuft sich nach wenigstens 5 Klassen ab und die Schulzeit wird entsprechend verlängert. Mittlere und höhere Volksschulen sind unter Leitung eines

Directors zu stellen. — Die Schülerzahl einer Klasse der mittleren Volksschule darf nicht über 50, die einer höheren nicht über 40 steigen. Eine Nöthigung zum Besuche solcher Schulen findet an Orten, wo eine einfache Volksschule besteht, nicht statt. Ist keine einfache Volksschule vorhanden, so haben die Kinder ihrer Schulpflicht in der mittleren oder höheren Volksschule zu genügen. — Der Unterricht in der Fortbildungsschule wird in wöchentlich wenigstens 2 Stunden am Sonntage oder am Abend eines Wochentags ertheilt. Der Schulvorstand kann ihn auf 6 wöchentliche Stunden ausdehnen, und es kann eine Vereinigung derartiger Fortbildungsschulen mit einer gewerblichen, landwirthschaftlichen oder handelswissenschaftlichen Fortbildungsschule stattfinden. — Jede Schule gehört in Sachsen wie in Gotha einem Schulbezirk an; die Bewohner desselben bilden die Schulgemeinde. Diese sorgt für die Unterhaltung ihrer Schulen und erhält nöthigenfalls Staatsunterstützung.

Das Hamburger Schulgesetz datirt vom 11. November 1870. Es erscheint als die Frucht des Compromisses, das zwischen den Anhängern alt hergebrachter Schulzustände und den Vertretern der allgemeinen Volksschule, richtiger einheitlichen Nationalschule abgeschlossen wurde. Auf jener kämpfte Theodor Hoffmann, auf dieser Anton Rée, ein wissenschaftlich und philosophisch durchgebildeter geistreicher Mann, der sich die Verwirklichung der allgemeinen Volksschule zur Lebensaufgabe gestellt hat und nicht allein theoretisch dafür wirkt, sondern auch eine Schule nach seinen Ideen eingerichtet hat und leitet, die sich nicht allein eines großen Rufes erfreut, sondern auch vom Bundeskanzleramt die Berechtigung erhalten hat, gültige Zeugnisse für den Einjährigendienst auszustellen. Als im Jahre 1865 der Streit am heftigsten tobte, wurde Diesterweg zu einem Gutachten über diese pädagogische Frage aufgefordert. Derselbe hat dieses Gutachten in seinem letzten Lebensjahre wirklich geliefert — ein Gutachten, das als das eigentliche Testament dieses genialen Pädagogen und großen Mannes zu betrachten und von weit über die Gegenwart hinausreichender Bedeutung ist. Das Gutachten lautet also:

Standesschulen oder allgemeine Volksschulen?

I. Die Grundsätze.

„Eine Idee, ist sie einmal auf dem Plan, setzt sich durch und rastet nicht eher, bis sie sich vollständig verwirklicht hat. Es giebt auf Erden unter den sittlich erstrebenswerthen Dingen nichts Unerreichbares."

1) Die Kinder werden gleich geboren. Individuelle Verschiedenheiten finden zwar in unendlicher Mannichfaltigkeit statt; aber noch kein Physiolog hat generische Unterschiede nach der Verschiedenheit des Standes, des Vermögens, der Beschäftigung der Eltern nachzuweisen vermocht; selbst der Einfluß des Grades der Bildung oder der Umbildung der Aeltern auf die Naturbeschaffenheit der von ihnen abstammenden Kinder ist noch nicht nachgewiesen, viel weniger untrüglich constatirt. Hochgebildete Aeltern haben nicht selten die von der Natur vernachlässigsten, rohe Aeltern nicht selten die naturbegabtesten Kinder.

2) Gleich in körperlicher und geistiger Hinsicht, in Anlagen, Kräften, Trieben, Strebungen, in leiblichen und geistigen Bedürfnissen, von deren Entwicklung und Befriedigung die Erreichung des Zweckes der Natur (oder des Schöpfers der Natur), die nichts umsonst thut und deren Tendenzen und Zwecke zu befolgen die höchste Weisheit ist, abhängt, treten die verschiedenen Kinder der verschiedensten Menschenklassen auf den Schauplatz des Lebens.

3) Das höchste Ziel der durch die Natur vorgezeichneten menschlichen Bestimmung ist, da des Menschen höchste Anlage Vernunft heißt, vernünftige Ausbildung, und das unentbehrlichste Mittel dazu ist Entwicklung und Bildung der Kräfte des Menschen im Alter der Entwicklung. Bildung ist das allgemeinste Moment der Ausgleichung angeborener Verschiedenheiten und ungleicher Lebensverhältnisse.

4) Die Natur hat dem Kinde die Anlagen verliehen, aber sie überläßt dem Menschen deren Pflege; er vereinigt sich, da er isolirt schwach ist und die menschlichen Zwecke überhaupt nur in der Gemeinschaft mit seines Gleichen erreicht werden können, zu gesellschaftlichen Verbindungen (in Communen, Staaten 2c.). Die Natur verleiht die Anlagen, Triebe und Strebungen, die gesellige Vereinigung cultivirt sie, der Mensch wird nur Mensch unter Menschen.

„Nur die Bildung macht die Menschen gleich und wahrhaft frei, wahrhaft zu Menschen."

5) Die Gesellschaft übernimmt die Aufgabe der Entwicklung der von der Natur gegebenen gleichen Anlagen, sie ist die irdische Vorsehung der Unmündigen und stellt durch ihre Thätigkeit in ihnen die Bedingungen her, an welche das vernünftige und glückliche Leben der Erwachsenen gebunden ist.

6) Da die Natur die Gleichheit setzt, so folgt die Gesellschaft diesem Winke (oder Gebote der Natur und ihres Urhebers) durch Darbietung der gleichen Bildungsmittel an alle in gleichem Maße Bildungsbedürftigen.

7) Dieses ist oder darin liegt die Ergänzung des (1789 und nachher) einseitig aufgefaßten Begriffs der „Gleichheit", worunter man mehr als die Gleichheit in bürgerlichen und staatsbürgerlichen Rechten, nämlich auch Gleichheit in der Befriedigung der Entwicklungsbedürfnisse — dieser Grundbedingung des sittlichen Lebens, sowie der selbständigen Lebensführung überhaupt — zu verstehen hat. Der Begriff der Gleichberechtigung ist damit nicht erfüllt, daß man jedem gestattet, seine Kräfte frei zu gebrauchen. Was nützt ihm diese Berechtigung, wenn man ihm nicht zur Entwicklung dieser Kräfte verholfen hat?

Die Gesellschaft hat überall an der Natur ihr Vorbild, „die ihre Kinder mit gleicher Liebe liebt"; sie organisirt ihre Einrichtungen nach den Forderungen der natürlichen Gleichheit in den Anlagen und Strebungen und entwickelt in dem unmündigen (noch unverständigen) Menschen die Bedingungen der Möglichkeit selbständiger Thätigkeit, um durch sie alle Hindernisse möglicher Weise zu überwinden, deren Wirklichkeit aber dem so ausgebildeten und ausgestatteten Mündigen überlassen bleibt. Damit hat die vernünftige Gesellschaft ihre Schuldigkeit gethan.

8) folglich:

a. Gleichheit der Jugendbildung;

b. Vereinigung der Jugend aller Stände in denselben Anstalten, nach der Verschiedenheit der von der Natur gegebenen Geschlechtsverschiedenheit, ohne Berücksichtigung der ewig wechselnden, zufälligen, meist willkürlichen, von den Einzelnen selten abhängigen Ungleichheiten in Rang und Stand, Vermögen und Beschäftigungsweisen u. s. w.

9) Das ist die Realisirung des richtig aufgefaßten Begriffs der Gleichheit in der den deutlichen Zwecken und Forderungen der Natur entsprechenden vernünftigen Organisation der Gesellschaft, zu oberst in der demokratischen Republik.

So viel, wie oben angegeben ist, hat der einzelne Mensch von der Gesellschaft, in die er hineingeboren wird, zu erwarten und zu fordern: die Ausstattung zur Erreichung seiner Bestimmung; aber mehr nicht. Die Art der Anwendung der ihm an- und in ihm ausgebildeten Kräfte ist sein eigenes Werk, soll es sein und bleiben. „Jeder ist seines Glückes Schmied"; aber die Bedingungen zur Erreichung der Bestimmung und des Glücks nach der Verschiedenheit individueller Begabung, selbständig und frei gewählten Lebenszwecke sind in der Jugend in Allen in gleicher Weise zu begründen.

10) Also noch einmal: Gleichheit in der Bildung der Jugend der Nation in denselben Anstalten, zuoberst nach den ewig gleichen Bedürfnissen der menschlichen Natur, demnächst und untergeordnet nach

den Verschiedenheiten der Zeiten und der Orte, — in dieser zweiten Beziehung anders im 19. Jahrhundert als im 16. und im Mittelalter, anders in See- und Handelsstädten als im Binnenlande u. s. w., in ewig fortschreitender Entwicklung.

Nach diesen Grundsätzen verfährt eine nach Natur- und Vernunftgesetzen constituirte und ihnen gemäß handelnde Gesellschaft.

Wie aber, wenn eine Gesellschaft nicht will, d. h. wenn diejenigen, welche über ihre Organisation, ihre Thätigkeit u. s. w. zu verfügen haben, nicht wollen. Nun freilich, so lange diese nicht wollen, sei es, weil sie die Zweckmäßigkeit und Richtungen der gestellten Forderungen nicht einsehen, sie vielleicht für unzweckmäßig, schädlich und verderblich erachten, sei es, daß sie ihre Pflicht dazu nicht anerkennen, so lange bleiben die Grundsätze Theorie, werden nicht Wirklichkeit. In beiden Fällen hat man seine Zuflucht zur Aufklärung zu nehmen, indem man die Principien des wahren Gemeinschaftslebens ins Licht stellt und die gegen die Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit erhobenen Einwürfe widerlegt. Ueber die Principien sind oben die Thesen aufgestellt, auf die Einwürfe ist nun einzugehen. Finden jene bei gründlicher Ueberlegung Billigung und Zustimmung, und wird die Richtigkeit dieser eingesehen, so steht zu hoffen, daß die Gesellschaft dann auch will.

II. Die Einwürfe.

1) Es fehlen die Mittel, es fehlt das Geld.

Hat man die Ausbildung der Jugend in der einen und gleichen Weise einmal als Pflicht, als Pflicht der Staatsgesellschaft erkannt, so folgt von selbst, daß die Kosten der betreffenden Einrichtungen als Staatsanstalten aus den Staatsmitteln bestritten werden müssen.*) Bestreitet und behauptet nun jemand, daß es an diesen Mitteln gebreche, so behauptet er, daß es, nächst der Sorge für Sicherheit, Ordnung und Erhaltung des Ganzen, an den Mitteln für die allerunentbehrlichsten, nothwendigsten und wichtigsten Anstalten gebricht, so behauptet er, daß die Staatsgesellschaft ganz unfähig sei, eine ihrer ersten und dringendsten Aufgaben zu lösen, eine ihrer obersten Pflichten zu erfüllen, d. h. er behauptet, daß die Gesellschaft sich erst in den ersten und

*) Mit Schulgeld geht es auch, aber schwieriger; der Grundgedanke wird jedoch dadurch nicht alterirt. — In den Kosten sind sämmtliche Lehr- und Lernmittel mit einbegriffen.

rohesten Anfängen der Cultur befinde. Der Einwand ist nichtig in den Culturstaaten der Gegenwart; die Mittel zur Realisirung obiger Zwecke sind in ihnen, wie die oft so verschwenderischen Ausgaben für weniger wichtige, nicht all zu selten für verderbliche Zwecke beweisen, in Hülle und Fülle vorhanden.

Die Gesellschaft muß für sie aufkommen. Denn die Erreichung der bezeichneten Zwecke liegt im Interesse Aller, nicht blos der Individuen, die ihrer Wirkung theilhaftig werden, sondern im Interesse des Gesammtwohls. Ein roher Mensch ist nicht blos roh für sich, sondern auch und wesentlich für die Gesellschaft. Einzelnen Aelternpaaren und ganzen Schichten der Gesellschaft mögen die Mittel fehlen und fehlen wirklich, der Gesammtheit nicht, wenn sie nur will.

2) Der Einwurf hergenommen von der Rohheit der „Kinder des Volks".

Zerrissene unanständige Kleidung, Unreinlichkeit an Händen, Gesicht und Haar, plebejischer Dialect und rohe Worte u. s. w. Alles wahr an einzelnen Individuen, aber Allem ist zuvor zu kommen, oder die übertriebenen Nachtheile sind zu beseitigen. Zerrissene Kleider lassen sich flicken oder durch neue ersetzen. Aus dem Anblick grober Bekleidung lernt das von feineren Stoffen umhüllte Kind Bescheidenheit in Ansprüchen. Gegen die Unreinlichkeit wirken die Aeltern, die Kinder selbst und — eine der herrlichsten Gaben der Natur: das Wasser. Das Sprechen im Dialect verunedelt nicht, mit ihm lernt man gewissermaßen eine neue Sprache, hochgebildete Menschen haben ihn gesprochen und sprechen ihn noch. Gemeinen Worten beugt die Disciplin und Haltung der Schule vor, und sogenannte vornehme Kinder vernehmen ihrer in den Gesindestuben oft mehr als unter den Kindern der Straße. So schlägt das, was für verwöhnte Augen und Ohren abschreckend ist, unter erziehender Leitung der Schule nicht blos für die an Roheit, sondern auch für die an feinere Sitten gewöhnten Kinder zum Vortheil aus und wird zum Moment erziehender Thätigkeit.*) Der Umgang und das Beispiel der der Natürlichkeit näher stehenden Kinder entwöhnt von Zimperlichkeit, Affectation, Ueberverfeinerung und ästhetisirender Uebertriebenheit in Worten, Sitten und Gewohnheiten, wie Herr Dr. Rée in Hamburg in seiner zweiten, den vorliegenden Gegenstand betreffenden

*) Es könnte hier Jemand, ohne daß sie hier Anwendung finden könnte, der Aeußerung jenes Göttinger Professors gedenken, der auf die Mahnung, seine Zuhörer zur Milderung ihrer Rohheit mitunter in seinen Familienkreis aufzunehmen, erwiderte: „Ich habe nicht Lust, meine Töchter zum Schleifsteine für die Herren Musensöhne herzugeben."

Schrift sehr richtig bemerkt hat. Was aber noch eine Hauptsache ist; das in günstigeren Verhältnissen lebende Kind lernt ungünstigere kennen, lernt unterscheiden zwischen Aeußerem und Innerem, daß das Kleid nicht den Werth des Menschen bestimme; denn es macht die ethisch wichtige Erfahrung, daß der vielleicht anfangs gering geachtete Mitschüler sich durch Begabung, Fleiß, Gehorsam und andere Tugenden auszeichnet, kurz: lernt wahre Humanität.

Was den Vorwurf größerer sittlicher Rohheit der untern Klassen als der oberen betrifft, so lehren Erfahrung und Geschichte, daß die Extreme sittlicher Rohheit an den beiden Enden der Scala der Menschheit, an dem untersten und an dem obersten gefunden werden; in Bezug auf den ersteren ist aber zugleich die notorische Thatsache zu constatiren, daß keine Klasse der menschlichen Gesellschaft die sogenannten gemeinen und armen Leute an Mitleid mit dem Unglück (sie haben es empfunden) an Bereitwilligkeit zur Hülfe, an Dienstfertigkeit und ähnlichen Tugenden übertrifft. Das Laster des Geizes — nach der Bibel die Wurzel aller Uebel — ist nicht unten, sondern oben zu suchen.

3) Der Einwurf, es sei unmöglich, daß Kinder aus allen Ständen, in einer Schule vereinigt, gleichen Schritt halten könnten.

Man meint, die Kinder aus den sogenannten höheren Ständen brächten eine reifere Vorbildung mit, ihnen ständen weit mehr Mittel zur Fortbildung zu Gebot (die nöthige Zeit zu häuslichen Schularbeiten, die Lehrmittel u. s. w.), woran es in ärmeren Familien gebräche.

Bis auf einen gewissen Grad kann man das zugeben, aber mit Einschränkung. Ich frage, welches Kind bringt die lebendigere Anschauung vom Leben und der Wirklichkeit der Dinge mit, das Kind, welches bis zum 6., 7. Lebensjahre meistens in dem Hause oder auch in parkartigen Gärten mit Spielmitteln aller Art u. s. w. zugebracht hat, oder das Kind, welches sich in der Werkstatt des Vaters und auf den Gassen umhergetrieben hat? Mag das erstere eine geläufigere Zunge haben und reiner hochdeutsch sprechen, als das zweite, dieses übertrifft jenes sicher an Frische der Auffassung und Schärfe der Sinne.

Die geistweckende, naturgemäß anregende Schule gleicht diese Unterschiede alsbald aus.

Ist der Unterricht methodisch richtig, so verläßt er sich sehr wenig auf den häuslichen Fleiß, er übt die Kräfte in der Schule. Hic Rhodus, hic salta! Es sind schlechte Lehrer, die das, was sie versäumen, durch eine Unsumme häuslicher Aufgaben zu ersetzen suchen, es gelingt ihnen nicht. Endlich zugegeben, daß den Kindern armer Aeltern wenig

Zeit und Gelegenheit zu Privatarbeiten zu Gebot steht, sollten sie unter jener Voraussetzung der Tüchtigkeit der Lehrer nicht dennoch die gestellten Klassenziele erreichen können? Unterschiede giebt es überall. Ja selbst, wenn jenes nicht der Fall wäre, und ein Theil der Schüler dadurch abgehalten würde, so rasche Fortschritte zu machen, als unter anderen Umständen möglich wäre, hätte eine Staatsbehörde das Recht, um dieses geringen Nachtheiles willen auf die geschilderten Vortheile der gemeinsamen Beschulung zu verzichten und die Absonderung der Kinder nach dem Vermögen der Eltern zu begünstigen?? Darf man die Minderheit der Bewohner einer Commune auf Unkosten der großen Mehrheit begünstigen?

4) Der Einwurf, gemeinsame Erziehung und Bildung befördern die Ausgleichung nicht.

Ich hege, offen gestanden, gegen diejenigen, welche diesen Einwurf erheben, den Verdacht, daß sie die Ausgleichung der verschiedenen Schichten der Gesellschaft in Sprache, Sitte, Gewohnheit, Lebensanschauung ꝛc. nicht wollen, daß sie die Ungleichheit derselben in Stellung und deshalb in Bildung festgehalten wissen wollen. Die Ausgleichung ist aber auf der Bahn der Cultur und des freien menschlichen Verkehrs ein Weltgesetz. Wo eine Menschenschicht sich wirklicher Bildung erfreut, eine andere neben und unter ihr derselben entbehrt, da herrschen Ueberhebung und Hochmuth, Erniedrigung und Sclaverei. Wer den Fortschritt in der allgemeinen Cultur will, muß die Ausgleichung wollen und mit ihr das Hauptmittel derselben: die gemeinsame Erziehung und Bildung, muß verwerfen die Absonderung der Menschen nach den Vorurtheilen der Geburt, des Besitzes und der Berufsarten, muß erhöhte Bildung namentlich der sogenannten unteren Klassen wollen. Absonderung und Trennung führt nicht zum Heil, sondern die Gemeinschaft. Mit der Ausgleichung verschwindet der letzte Grund für die Beibehaltung der Privilegien und Vorrechte, von welchen man wenigstens in Republiken keine Spur mehr vorzufinden sollte hoffen dürfen.

5) Der Einwurf, gesteigerte Bildung erzeuge die Abneigung gegen sogenannte gemeine Arbeiten.

Der Einwurf ist nichtig, einmal weil die Natur in verschiedenen Menschen die Begabung und die Neigung zu allen Arten von Arbeit erzeugt, demnächst, weil die Classificirung der Beschäftigungen nach der Kategorie von Gemein und Nichtgemein auf Vorurtheilen und Aberglauben beruht. Ist es vornehmer und einer höhern Bildung mehr entsprechend, Rekruten zu drillen, in einem Büreau zu sitzen, Copirbücher zu füllen, Frachtbriefe zu schreiben und Geld zu zählen, als ein Schiff

zu lenken, Wasser zu schöpfen, Kleider und Schuhe zu verfertigen, auszu bessern und zu reinigen? Welche von diesen Arbeiten, jene oder diese sagen der menschlichen Natur am ersten zu, bei welchen bleibt der Mensch am längsten gesund und frisch, welche von ihnen verlangen das gereiftere Talent, mehr Aufmerksamkeit und Selbstbeherrschung? Es giebt keine gemeine Arbeit, die nützlich und nothwendig ist und das Wohl der Menschheit fördert; jede gut vollführte Arbeit sichert dem Vollbringer die Achtung vorurtheilsfreier Menschen, jede verlangt und hat ihre Ehre und befriedigt das Bewußtsein — die entgegengesetzte Ansicht beruht auf veralteten Vorurtheilen und Aberglauben. Einem Könige liegen eben so gute mechanische, schablonenartige Arbeiten ob wie dem Tagelöhner, wenn auch nicht so viele, und Verstand und Bildung fördern die Thätigkeit des einen wie des andern. Wer nichts that, nichts zu thun brauchte, galt vor Jahrhunderten für den vornehmsten Mann, einen Gentleman — ich denke: diese Zeit ist um, die Uhr des in Passionen sein Leben vergeudenden Adels ist „abgelaufen". Das Geschäft des Lehrers, der seinen Schülern die unentbehrlichsten Kenntnisse und Fertigkeiten aneignete, galt für gemein gegen den Beruf des Lateinlehrers, der auf jenen mit Geringschätzung und Mitleid hinabzublicken pflegte — diese Zeit ist um, meine Herren, mit jedem Beruf verträgt sich Bildung, Bildung mit jeder nützlichen Thätigkeit.

„Jeder, der mit seiner Berufsarbeit als Ackerbauer, Handwerker oder Kaufmann, als Beamter oder Lehrer, als Künstler oder Schriftsteller, als wissenschaftlicher oder technischer Praktiker, als Soldat oder Seemann, irgend etwas zur öffentlichen Wohlfahrt beiträgt, ist ein brauchbarer Staatsbürger, mit anderen Worten ein nützliches Mitglied der menschlichen Gesellschaft. Wer darin mehr leistet als die Brauchbarkeit verlangt, ist ein Vorzüglicher, ein Vornehmer. Wer weniger leistet als das Nöthige, ist ein Pfuscher. Und wer gar nichts leistet, wer ganz außerhalb dieser Kreise nützlich zusammenwirkender Staatsbürger steht, der ist, und wenn er Millionen besäße, oder wenn er Baron, Graf, Fürst, Er- und Durchlaucht titulirt wäre, nichts mehr noch weniger als ein unnützes Subject, ein moralischer Paria, ein Bummler."

Prof. Goll in Karlsruhe, Vortrag über die politische Noblesse im Verfassungsstaat, Stuttgart, 1866, S. 10.

6) Was nichts kostet ist nichts werth.

Dem niedrigen Standpunkte, auf welchem diese Meinung gehegt und dieses Urtheil gefällt sein mag, darf man heutigen Tages die Mehrzahl der Menschen für entwachsen erklären, und diejenigen, die ihm etwa

noch verfallen, sind keiner Berücksichtigung werth. Um sie von ihrem Vorurtheile zu curiren, währe das Mittel zu empfehlen, sie recht hoch zu besteuern.

Die Bildung aller Glieder einer Nation ist (siehe oben!) eine Aufgabe der Gesellschaft, ich sage ihre oberste, es ist ihre Pflicht und sichert die Grundlage wahrer Cultur. Aus diesem Gesichtspunkte übernimmt die Gesellschaft die Kosten der Volks- und Nationalbildung, gerade so, wie sie für alle anderen Zweige des Gesammtwohls sorgt, ohne daß jeder Einzelne an allen übrigen Vortheilen Theil zu nehmen die Aussicht zu haben braucht. Wenn nicht direct, kommt jedem indirect das Wohl des Ganzen zu gut. Namentlich ist die Bildung Aller ein Gewinn für einen Jeden. Eben darum ist die Sorge für sie ein Gegenstand der Berücksichtigung Aller, und Jeder bringt dafür nach Verhältniß seines Vermögens sein Opfer. Diese richtige Auffassung wird dadurch Jedem aufgenöthigt, daß man ihn zu Beiträgen heranzieht. Die niedrige Meinung, daß die Anstalten, welche scheinbar nichts kosten, weil sie aus der allgemeinen Kasse des Staats oder der Communen erhalten werden, oder welche auch dem Aermeren die Benutzung derselben umsonst gestatten, nichts werth seien, kann dann nicht mehr aufkommen. Auch widerlegt die Erfahrung in den Staaten, Gemeinden und Orten, in welchen das Schulgeld abgeschafft ist, diese gemeine Ansicht. Daselbst schätzen die Leute einen guten Schulunterricht darum nicht weniger sondern mehr. Diese Thatsache liefert den Beweis, daß die Bildung ihrer Kinder an sich für sie einen Werth hat. Mit der Bildung selbst steigt diese Werthschätzung. Wer eines gewissen Grades derselben theilhaftig geworden, ihren absoluten Werth als Mensch empfunden und erkannt hat, oder auch nur zu der Einsicht vorgedrungen ist, daß das bürgerliche Wohlsein mehr oder weniger von ihr abhängig ist, wird die Zeit segnen, in welcher die Gesellschaft es für eine gemeinsame Aufgabe erachtet, die Wohlthat der Bildung der gesammten Jugend in gleichem Maße zu Theil werden zu lassen. Die Schule wird dann geachtet, nicht darum, weil sie etwas kostet, sondern weil sie etwas werth ist.

7) Die Freiheit kommt in Gefahr.

Diese Meinung könnte entstehen, wenn davon die Rede wäre, die gesammte Grundbildung der Nation von dem Willen einer obersten Staatsbehörde oder gar eines einzelnen Ministers abhängig zu machen, und ihm die Macht einzuräumen, wie es wohl in absoluten Staaten, z. B. unter Napoleon I. und anderwärts in Zeiten toller Reaction geschehen ist, die Art und Weise der Bildung vorzuschreiben.

Davon ist aber hier gar nicht die Rede. Man will keine Uni-

formität, sondern nach der Verschiedenheit der Ortsverhältnisse, der Bedürfnisse und der Meinungen der Societäten Mannichfaltigkeit und Verschiedenheit und Freiheit der Umgestaltung in den einzelnen Zeitläuften.

Nicht die Staatsbehörde soll den Bildungsplan vorschreiben, sondern die einzelne Commune. Wohl mag jene einen allgemeinen Grundplan vorlegen, den aber die Volksvertretung zu genehmigen hat; aber die Art der Ausführung im Einzelnen steht den Communen zu. Wer die Mittel hergiebt, ist mit Recht Souverän über die Anwendung derselben.

Neben der errichteten allgemeinen, allen Kindern der betreffenden Gesellschaft zugängigen Schule kann und soll die Befugniß der Privaten bestehen, in abweichender Weise für die Bildung zu sorgen. Mancherlei Gründe können dazu bestimmen: abweichende Ansichten, besondere Zwecke, Unzufriedenheit mit dem Lehrplane, mit der vermeintlichen Vernachlässigung dessen, was der Eine und Andere für nothwendig erachtet, religiöse Verschiedenheiten u. s. w.; mögen diese in der Hand derjenigen, welchen die erforderlichen Mittel zu Diensten stehen, über ihre Kinder nach eigenem Belieben verfügen, ohne jedoch die allgemein vorgeschriebenen Leistungen zu vernachlässigen.

In den ihre Angelegenheiten selbst verwaltenden Communen verfügen die von den Bürgern frei gewählten Behörden über die allgemeine Jugendbildung.

Da ist kein Grund zur Furcht, die Freiheit werde beschränkt, vorhanden. Die Bürger wählen die Stadtverordneten, diese den Magistrat, beide zusammen verwalten ihre Aemter im Namen und Auftrage der Wähler, und die Voraussetzung, daß sie den Willen derselben ausführen, ist selbstverständlich. Daher nicht abzusehen, wie etwas geschehen könne, was die Bürger selbst nicht wollen. Die Freiheit der Bewegung ist gerade dadurch verbürgt. Von der Besorgniß des exclusiven, einseitigen Einflusses einer politischen Partei kann also keine Rede sein.

8) Der Vorwurf der religiösen Vernachlässigung.

Derselbe enthält nach meiner Meinung eine Mehrheit von Vorurtheilen und Irrthümern.

Man meint, die Kinder nicht früh genug mit kirchlich confessionellen Bekenntnissen mit Glaubenslehren und Satzungen bekannt, wie man zu sagen pflegt, „gläubig" machen zu können. Man leitet von dieser Gläubigkeit in traurigem Irrthum die sittlich „religiöse Gesinnung" ab, trennt darum die Kinder nach der Confession ihrer Eltern von einander und macht sie mit den Trennstücken der Confessionen bekannt u. s. w.

Aber welchen Einfluß haben die letzteren auf die religiös-sittliche Gesinnung, auf welche es allein ankommt? Was tragen die Dogmen, übervernünftig und unbegreiflich, dazu bei? Haben nicht alle Hauptreligionen, die auf der Erde erschienen sind, die wesentlichsten Lehren wahrer Religion (Vorsehung, Verehrung, sittliches Leben und thätige Menschenliebe) mit einander gemein? Sollten daher nicht alle Kinder in dieser Gemeinschaft religiös unterrichtet werden können?*) Aber was bedeutet überhaupt der bloße Unterricht ohne den Geist, ohne den Hauch der religiösen Gesinnung in dem Erzieher und in seiner Umgebung?

Nach meiner Ansicht ist die Zeit reif für den Fortschritt, der durch die gemeinsame öffentliche Erziehung der Jugend in nicht confessionellen Anstalten für wahre Religiosität, für Humanität, für die edle Tugend der Toleranz und andere große Tugenden erreicht werden würde. Ich will nur an ein Beispiel erinnern, an den Schweizercanton Thurgau. Hier besuchen alle Kinder dieselbe Schule. Bald haben sie katholische, bald evangelische Lehrer, je nachdem die Bürger die Wahl treffen, bei der sie sich nicht von confessionellen Rücksichten, sondern von der Lehrtüchtigkeit und dem Character der Wahlkandidaten leiten lassen. Die Lehrer übernehmen den oben bezeichneten religiösen Unterricht, indem sie das Confessionelle den betreffenden Geistlichen überlassen. Ein vertrauenswerther Mann schildert die Wirkung dieser Schulen in den Worten: „Ich habe noch nie eine confessionelle Spannung zwischen den Schulkindern wahrgenommen, und ich bin überzeugt, daß Vertrauen und Liebe durch paritätische Schulen befördert werden u. s. w." Wie kann es anders sein? Wer von denjenigen wagt das zu leugnen, die nicht verlernt haben, was Religion eigentlich ist? Ich bleibe bei meinem alten Satze: „Die confessionslose Schule ist die pädagogische Schule."

Aber es sei, man will sie nicht. Ist damit die gemeinsame Schule aufgehoben? Können die Kinder nicht allen übrigen Unterricht mit Ausnahme des Religionsunterrichts gemeinschaftlich haben? Kann man nicht Simultan- oder Communalschulen errichten? Lernen dadurch, nicht durch elende Worte, sondern durch die That und durch lebendige Erfahrung, die Kinder nicht, was so unendlich wichtig ist, daß es bei dem Werth und der Schätzung des Menschen auf ganz andere Dinge ankommt als auf Kirchenbekenntnisse, lernen sie nicht mit Andersdenkenden

*) Daß im freien Staate, in welchem absolute Gewissens- und Culturfreiheit zu herrschen hat, es jedem Vater frei stehen muß, über die religiöse Bildung seiner Kinder frei zu verfügen, sie also an religiöser Unterweisung Theil nehmen zu lassen oder davon zurückzuhalten, versteht sich von selbst. Obligatorisch darf kein confessioneller Religionsunterricht sein.

und =Glaubenden trotz der confessionellen Verschiedenheit in Eintracht und Frieden zusammen zu leben? Religiös geschiedene Schulen erzeugen nur zu leicht Absonderung, Hochmuth, Menschenverachtung, Verschrobenheit, Aberglauben, Ketzergedanken, Ketzerhaß und andere Teufeleien — gemeinsame Schulen erzeugen auf dem allein richtigen, nämlich dem praktischen Wege: ächte Humanität, wahre Religiosität.

Der Vorwurf religiöser Verwahrlosung in den den Kindern aller Confessionen zugänglichen Schulen schlägt in das directe Gegentheil um.

„Das Volk, welches die beste Schule hat, ist das erste Volk; ist es dies nicht heute, so wird es dies morgen sein."

Jules Simon a. a. O., l'école.

Das Gutachten Diesterweg's erregte große Freude bei den Gleichgesinnten und Schrecken bei den Gegnern. Nichtsdestoweniger wurde der Kampf weitergeführt und endlich durch die parlamentarische Wirksamkeit eines Johannes Halben ein Compromiß zu Stande gebracht. Man gewährt darnach dem Hamburgischen Volke eine siebenklassige Schule, in welcher auf den oberen Stufen eine fremde Sprache, das Englische, gelehrt wird. Die Zöglinge des Volksschullehrerseminars erhalten demgemäß obligatorischen Unterricht im Französischen und Englischen. In den Volksschulen wird Schulgeld bezahlt bis zu 24 Mark vierteljährlich je nach den amtlich zu ermittelnden Vermögensverhältnissen der Eltern. Der Unbemittelte geht frei aus. — Da der kleine Freistaat bisher für das Volksschulwesen nichts gethan hat und nur zunächst für die Unvermögenden sorgen muß, so werden die aus diesem Umstande resultirenden Uebelstände häufig als Argumente gegen das Princip benutzt; indessen läßt sich erwarten, daß der wirksame und thatkräftige Senator Versmann beharren wird auf dem einmal eingeschlagenen zeitgemäßen reformatorischen Wege. Hauptgegner des Princips sind leider stets zu finden im Lager der höheren Lehrerschaft, die nicht einmal von den Vorschulen lassen will, sintemal das Budget ihrer Anstalten durch diese Elementarschulen eine angenehme Gestalt erhält, da in ihnen ein verhältnißmäßig hoher Schulpreis bezahlt wird und dabei die Elementarlehrer verhältnißmäßig schlecht honorirt werden.

Ein eigenthümlicher Fortschritt, der durch das Hamburger Schulgesetz eingeleitet wird, besteht in der Gründung eines Lehrerparlaments, der sog. Schulsynode. Die Bestimmungen, welche dieses urneue, hochwichtige Institut betreffen, lauten folgendermaßen:

1) Die Schulsynode besteht aus den Vorstehern und festangestellten

Lehrern der öffentlichen Schulen des Hamburgischen Staats. Zweifel über die Berechtigung zur Mitgliedschaft stehen zur Entscheidung der Oberschulbehörde. Die Schulsynode wählt ihren Vorstand nach Stimmenmehrheit und stellt ihre Geschäftsordnung selbständig fest.

2) Die Schulsynode versammelt sich auf Anordnung der Oberschulbehörde oder nach ihrer eigenen Geschäftsordnung zur Vornahme der ihr überwiesenen Wahlen (sie hat zwei Mitglieder in die Oberschulbehörde und in jede Schulcommission ein Mitglied zu wählen), sowie zur Berathung der von der Oberschulbehörde erforderten Gutachten und der etwa an die letztere in Schulangelegenheiten zu stellenden selbstständigen Anträge. — In den Versammlungen kann die Oberschulbehörde sich durch Commissare vertreten lassen, denen auf Verlangen jederzeit das Wort zu ertheilen ist. — Die jedesmalige Tagesordnung ist dem Vorsitzenden der Oberschulbehörde mindestens 3 Tage vor der Versammlung zuzustellen. — Diese bevorzugte Stellung verdankt der Hamburger Lehrerstand hauptsächlich der Energie Theodor Hoffmann's, der überhaupt sich um die neue Ordnung der Dinge große Verdienste erworben hat. Das Beispiel, was Hamburg in diesem Punkte gegeben, verdient die allgemeinste Nacheiferung.

Den Kampf für die allgemeine Volksschule, richtiger: einheitliche, zweckmäßig in sich gegliederte Nationalschule, haben die 1827 von Diesterweg gegründeten „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht" aufgenommen und bis zur Gegenwart mit aller Energie fortgesetzt. Dem nunmehrigen Herausgeber jenes Organs, Wichard Lange, steht eine geschlossene und rührige Partei in Deutschland zur Seite. Die Bestrebungen dieser Partei sind von ihrem Führer in einem Vortrage zusammengefaßt, der 1872 auf der 20. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung gehalten worden ist. Der Wichtigkeit der Sache halber geben wir ihn hier in extenso.

Die deutsche Nationalschule.

Schon vor Jahren reifte in mir die Ueberzeugung, daß unser Vaterland wohl einzelne Schularten, aber kein wirkliches, nach einem vernünftigen Plane angelegtes Schulwesen, auf praktisch-pädagogischem Gebiete zwar einzelne Gebäude, aber keinen nach den Principien der deutschen Pädagogik und den Bedürfnissen des praktischen Lebens eingerichteten Gesammtbau besitzt. Und je mehr ich in die Geschichte der Pädagogik zu vertiefen mich bemühte, um desto mehr ging mir auf, daß wir an einem geschichtlichen Wendepunkte stehen, der einen organischen Aufbau des Gesammtschulwesens dringend erheischt, ja daß von einem

wesentlichen Fortschritte auf dem Gebiete der öffentlichen Erziehung nicht die Rede sein kann, bevor jener Gesammtbau in Angriff genommen wird.

Meine Ansichten habe ich nicht ohne Scheu den Tausenden von Lehrern, die in Hamburg versammelt waren, auf ihren Wunsch vorgelegt, nachdem ich meine Vorschläge einzeln in den von mir fortgesetzten Diesterwegischen Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht ventilirt und näher begründet hatte. Die Lehrerversammlung schenkte ihnen fast ungetheilten Beifall und nahm die von mir aufgestellten Thesen ohne Discussion an.

Alle, welche sich die Bildung des Volks zur Lebensaufgabe gemacht haben, alle die denkenden und gebildeten Leute, welche nicht gerade Schulmänner sind, aber ernstlich über das Wohl des Ganzen nachdenken und für dasselbe thätig zu sein sich nicht entbrechen können, muß es mit stolzer Genugthuung erfüllen, daß die Fürsorge für die Bildung der Menschen in fortwährender Steigerung begriffen ist. Von Californien über Europa bis Japan, von Island bis an die Wüste Afrikas hat man auf die Bildung der Massen sein Augenmerk gerichtet. Diesseits und jenseits des Oceans, diesseits und jenseits des Canals beginnt man einen Wettlauf in erziehlichen Dingen.

Nicht allein die Pädagogik, auch die Staatswissenschaft, Socialökonomie und Philosophie predigt laut, daß Rohheit und Unwissenheit als die gefährlichsten und kostspieligsten Unholde in einem Lande zu betrachten sind, und daß der Kampf gegen diesen Lindwurm anzusehen ist als ein heiliger, durch die Lage des heutigen Lebens nothwendiger und dringend gebotener Kampf.

Seit 1866 hat man sogar behauptet, daß die Intelligenz Schlachten gewinnt. Der preußische Schulmeister, so sagte man, habe den österreichischen, der deutsche den französischen geschlagen. Darob wurde man gar stolz in unserm Lager; sogar die häßliche Jungfrau, die 23jährige Regulativpädagogik, suchte sich einen Lorbeerkranz auf ihr wackelndes Haupt zu drücken, und wir mußten uns anschicken, ihr diesen unpassenden Schmuck zu entreißen.

Ueberhaupt ist heuer noch nicht Zeit, stolz zu sein, zu jubeln und sich zu schmücken; denn es bleibt noch viel zu thun übrig, und ungeheure, schwer zu lösende Aufgaben liegen vor uns.

Preußen hat den Reigen auf unserm Gebiete, dem Gebiete der Volkserziehung eröffnet, und das gereicht diesem maßgebenden Staate Deutschlands zu ewigem Ruhme. Es hat, geleitet von der richtigen Ansicht von dem Werthe der Volksbildung, schon unter Friedrich Wilhelm I. den Schulzwang ausgesprochen. Nachdem es im Anfang dieses

Jahrhunderts von dem Genie des Säbels, Napoleon I. niedergeworfen war, hat es den allein richtigen Weg zu seiner Wiedererhebung eingeschlagen: den der erhöhten Bildung des Volks. Es hat dem Pestalozzianismus, diesem unsterblichen Kinde der erbarmenden Liebe des menschlichen Herzens, die Thore weit aufgethan, hat bis zu den letzten vierziger Jahren dieses Jahrhunderts Raum gegeben einem pädagogischen Ringen und Streben, wie es die Welt nicht zum zweiten Male gesehen hat. Da, in diesen Jahren, siegte leider das Autoritätsprincip über das der freien Entwicklung, und die alte menschenfeindliche Erziehung ad hoc suchte sich zu etabliren auf Kosten der allgemeinen, naturgemäßen Menschenbildung. Tiefe Wunden wurden geschlagen der Lehrerfreudigkeit und erziehlichen Begeisterung, der Bildung der Menge, aber gottlob keine unheilbaren, tödtlichen Wunden. Schon jetzt gehört der ganze Regulativjammer zu den principiell überwundenen Standpunkten, wenn auch das Gekräusel der Wellen des Lebens noch nicht völlig aufgehört hat, das durch diesen unerwarteten, gewaltsamen Steinwurf entstanden ist. — Auf dem Gebiete des sogenannten höheren Schulwesens wurde durch die Prüfungsordnung vom 6. October 1859 die im vorigen Jahrhundert in den Francke'schen Stiftungen zu Halle entstandene Realschule officiell in die Zahl der staatlich anerkannten höheren Bildungsanstalten eingereiht und eine Kategorientafel für diese Anstalten entworfen. Wie das Gymnasium, sollte diese Schule von Sexta bis Prima 6 Klassen und in I, II und III einen zweijährigen Cursus enthalten, wie das Gymnasinm, sollte die Realschule den lateinischen Unterricht gründlich pflegen, daneben jenes Griechisch, Geschichte, Mathematik und diese Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte und moderne Sprachen. Man hätte damals glauben können, daß damit die völlige Gleichberechtigung des realistischen mit dem humanistischen Princip ausgesprochen und anerkannt werden solle, daß die zu wissenschaftlichen Studien begabten Menschen in zwei Hälften zerfallen, wovon die eine Hälfte für humanistischen Idealismus, die andere mehr für den idealistischen Realismus prädestinirt ist. — Allein man schien zu dieser richtigen Einsicht noch nicht gelangt zu sein. Das Berechtigungswesen, das seinen Einzug in die höheren Schulen hielt, jenes Wesen, das in neuerer Zeit eine immer größere, vom pädagogischen Standpunkte aus vielfach bedenkliche Bedeutung annimmt, lieferte den Beweis der Halbheit, der sich die genannte Prüfungsordnung schuldig gemacht hat. Den Realschulen verschloß man die Universität und stempelte sie zu einer Präparations-Anstalt für Subalternbeamte. Somit verurtheilte man sie von vornherein zu einem jammervollen, kränkelnden Dasein. Sie würde bei dieser Beschränkung

in der That niemals aufgekommen sein, wenn nicht eine Berechtigung vorhanden gewesen wäre, der eine wahrhaft schauerliche Gestalt innewohnt und die alle ihre Schwestern an Bedeutung riesig überragt: wir meinen die zum einjährigen Freiwilligendienst im Heere. Dieses Recht wurde jüngst geknüpft an den erfolgreichen Besuch der Untersecunda der beiden genannten Anstalten. Je drückender der Militärdienst wurde, um desto größere Zugkraft entwickelte diese Berechtigung. Die Communen, auch die ärmsten, bemühten sich, eine höhere Schule, wenn auch nicht gleich ein Gymnasium, so doch eine Realschule zu gründen — nicht aus Bildungstrieb und wissenschaftlichem Sinn, sondern um ihren Kindern das Recht des Einjährigendienstes zu verschaffen. Die Bevölkerung der sogenannten Mittelschulen drängte selbstverständlich nach den höheren Schulen; ja selbst die sogenannte Volksschule verlor die besseren Elemente. Gymnasien und Realschulen schossen wie Pilze aus der Erde. Und die Volksschule? Für sie war kein Geld zur Fortentwicklung vorhanden. Sie war und blieb das pädagogische Aschenbrödel, dem man keine Fürsorge ernstlicher und durchgreifender Art schuldig zu sein glaubte. Der Strom des höheren Bildungswesens aber wurde von vornherein in ein falsches Bett geleitet; die höheren Schulen wurden nach Stiehl's geistreichem Ausspruche unten von der Wassersucht und oben von der Schwindsucht erfaßt. Aus Untersecunda erfolgte die allgemeine Auswanderung derjenigen Schüler, welchen es nicht auf eine wissenschaftliche Ausbildung, sondern nur auf den Berechtigungsschein ankam. Die Schulen wurden in ihren Leistungen gehemmt und niedergedrückt, und in der denkenden Klasse des Volks entstand ein Murren über die Art derjenigen Bildung, welche die Berechtigungsjäger in das praktische Leben mit hinüber nahmen. Es war dies ein Bruchstück einer wissenschaftlichen Bildung, welches völlig unzureichend erscheint, gleichviel, ob man es vom Standpunkte der Wissenschaft oder dem des praktischen Lebens betrachtet. Die armen Jungen konnten und können heute noch declamiren mit Faust: „Was man nicht weiß, das eben brauchte man, und was man weiß, kann man nicht brauchen."

Merkwürdiger Weise führte das Murren der Denkenden im Volk nicht sogleich zu einem Kampfe gegen die gesammte Schulorganisation, sondern gegen den lateinischen Unterricht der Realschule, den man als einen völlig entbehrlichen und durch bessere Bildungsmittel zu ersetzenden Unterricht hinzustellen suchte, obgleich die preußische Regierung schon im December 1860 die Realschule II. Ordnung mit 6 Klassen und einem zweijährigen Cursus in I. gestattet hatte, die bekanntlich von dem lateinischen Unterrichte gänzlich absehen darf. Ein einjähriger

Besuch der Prima dieser Anstalt gewährt schon das Recht für den Einjährigendienst.

Soweit sind wir nun gekommen. Und schon beginnt man, gedrängt durch die immer noch vorhandenen, schreienden Uebelstände, wiederum die Axt an die Wurzel zu legen. Der Schulrath Dr. Hofmann in Berlin ist der Pionier, obgleich auch er sich noch nicht herbeizulassen vermag, ganz consequent und principiell voran zu gehen. Ihm ist aufgegangen, was nunmehr Viele erkennen: daß nämlich aus pädagogischen volkswirthschaftlichen und sittlichen Gründen der Berechtigungsjägerei auf den Gymnasien und den Realschulen ein Ende gemacht werden muß. Denn die sogenannten Berechtigungsjäger, welche allesammt ins praktische Leben übertreten, erhalten eine ungenügende Vorbildung für dieses Leben; die genannten Schulen werden durch diese Schüler, die oft zwei Drittheile ihrer Frequenz bilden, in ihrer Thätigkeit gehemmt und in ihren Leistungen herabgedrückt; ein falscher Schein verbreitet sich über das Land, als ob wirklich viele Menschen Lust und Befähigung besäßen zu einer wissenschaftlichen Ausbildung, während diese Befähigung notorisch nur das Erbtheil verhältnißmäßig Weniger ist. Dabei werden die Unbemittelten ausgeschlossen von der Bevorzugung im Heere, die nur der Intelligenz zu Gute kommen sollte, und der Geldbeutel, den man durch Aufhebung der Stellvertretung entwaffnen wollte, schleicht sich immer wieder zur Hinterthür herein.

Die Säuberung des Gymnasiums und der Realschule von den Berechtigungsjägern ist leicht zu beschaffen. Es genügt dazu, wie ich schon wiederholt in den Rheinischen Blättern auseinandergesetzt habe, die Verordnung von oben her, daß hinfort nur diejenigen den Berechtigungsschein für den Einjährigendienst erhalten, welche ein Abiturientenzeugniß aufzuweisen haben. Diese Frucht hängt allen zu hoch, welche weder Talent noch Lust haben zu einer wissenschaftlichen Ausbildung, und sie werden sich daher hüten, den gewagten Sprung nach dieser sauren Traube zu unternehmen. Die Herren Collegen von den Gymnasien und den Realschulen erkennen offenbar allesammt die von mir erwähnten Uebelstände; allein sie tragen auffallender Weise kein Verlangen nach der von mir beantragten Radicalcur — sei es, daß ihre Freude über die erwähnte Wassersucht ihrer Werkstätten den Mißmuth über die oben vorhandene Schwindsucht in einem hohen Grade überwiegt, oder sei es, daß ihnen die Zumuthung, an den nicht eigentlich wissenschaftlichen Anstalten zu wirken, unerträglich erscheint.

Denn es versteht sich, daß neben Gymnasium und Realschule eine dritte Schulart entstehen muß, falls die von uns gewünschte Verordnung

erlassen würde — eine Schule, welche diejenigen versorgt, die durch diese Verordnung aus dem Gymnasium und der Realschule entfernt werden, weil sie weder Lust noch Kraft haben, sich wissenschaftlich auszubilden. Die 1860 geborene Realschule II. Ordnung ist diese Schule nicht; denn einmal leidet sie ebenfalls an dem Uebel der Berechtigungsjägerei, da schon die Unterprimaner den mehrfach erwähnten Schein in die Tasche stecken, und zweitens ist sie nicht im Stande, diejenige Bildungsart zu gewähren und zu pflegen, welche uns als ein nationales Bedürfniß erscheint. Wir meinen so: Gymnasium und Realschule sind vollständig gleich zu stellen. Der Realschüler muß das Recht erhalten, nicht allein Philosophie zu studieren — denn das darf er schon nach einer jüngsten provisorischen Verordnung der preußischen Regierung —, sondern auch Medicin und Cameralia. Ueberhaupt sollte man in Betreff der Zulassung zu den Staatsprüfungen möglichst liberal verfahren und nicht ängstlich darnach fragen, auf welchem Wege der Prüfungsaspirant sein Wissen und Können erworben hat, sondern sich zufrieden geben mit dem wirklichen Nachweise seines Besitzes. Auf diese Weise kommt die Psychologie zu ihrem Rechte, welche die erwähnte Doppelrichtung in der menschlichen Begabung nachzuweisen vermag, wird dem modernen Leben mit seinen wirklichen, unabweisbaren Bedürfnissen Rechnung getragen. Der Kampf zwischen Humanismus und Realismus nimmt ein Ende, und ein edler Wetteifer zwischen den humanistischen und realistischen Anstalten kann der Gesammtheit nur zum Heile gereichen. Auch der Streit wegen des lateinischen Unterrichts wird damit zu Grabe getragen. Die von den ihr fremdartigen Elementen gesäuberte Realschule wird dem lateinischen Unterrichte die nöthige Sorgfalt zuwenden können und zuwenden müssen. Sie kann es, weil sie es in diesem Falle nicht mehr mit einer Menge unbegabter Schüler zu thun hat; sie muß es, weil sich nun einmal kein Studium denken läßt ohne gründliche Kenntniß der lateinischen Sprache.

Neben Gymnasium und Realschule muß sich eine Schulart erheben, die Dr. Hofmann mit dem rein äußerlichen, nichtssagenden Namen „Mittelschule" beehren will, für die ich aber wiederholt die Benennung „Deutsche Schule" vorgeschlagen habe. Diese Benennung wird dictirt durch die ganze, nach unserer Meinung von den Zeitumständen geforderte und darum nothwendige Einrichtung der neuen Bildungsanstalt. Wie auf dem Gymnasium Griechenland und Rom, auf den Realschulen Mathematik und Naturwissenschaft, so soll auf diesen Anstalten das Vaterland das eigentliche Centrum aller Unterweisung bilden. Also deutsche Sprache und Literatur, deutsche Geschichte und Geographie sind

hineinzustellen in den Mittelpunkt, um den sich alles Uebrige crystallisirt und gruppirt. Die deutsche Unterrichts- und Lehrkunst, die seit Pestalozzi einen herrlichen Aufschwung genommen und sich zu einer eminenten Höhe entwickelt hat, muß hier ihr eigenes Scepter entfalten. Als leitender Gedanke muß walten die Cardinalforderung der deutschen Pädagogik, daß diese Schule keine bloße Lernschule sein dürfe, sondern daß sie den ganzen Menschen zu erfassen habe nach allen Richtungen seiner Kraft. Neben der Intelligenz- und Willensbildung muß auch die des Gemüths und vor allem die der körperlichen Kraft und Gewandtheit in den Vordergrund treten, so zwar, daß diese Körperbildung als eine zweckmäßige, allseitige und genügende Präparation für die Anforderungen des späteren Waffendienstes erscheint. Zwischen den jetzigen wissenschaftlichen Anforderungen an den Einjährig-Freiwilligen und dem späteren militärischen Bedürfnisse besteht nur ein indirecter, loser Zusammenhang; ja die übertriebene Geistesbildung, die sich augenblicklich auf Kosten der körperlichen Entwicklung in einem wirklich bedenklichen Grade breit macht, arbeitet der militärischen Thätigkeit geradezu entgegen. Denn nicht blos Intelligenz gebraucht der Krieger, sondern auch einen erstarkten und gekräftigten, abgehärteten und gewandten Leib, und vor allem ist für ihn glühende Liebe zum Vaterlande und Lust zur Hingabe für dasselbe absolut erforderlich. Wie schlecht es bisher mit der Ausbildung des Körpers in unseren höheren Schulen ausgesehen hat, beweist die statistische Angabe des Dr. Engel, nach welcher unter 130,000 Jünglingen, die in Preußen zuletzt das Recht des Einjährigendienstes erworben haben, nur 35 Procent diensttüchtig erfunden worden sind. Solche Zustände schreien zum Himmel!

Unsere „Deutsche Schule" würde ihre Schüler etwa bis zum vollendeten 16. Lebensjahre unterweisen. Denjenigen ihrer Schüler, welche das Abiturientenexamen bestehen, muß die Ausnahmestellung im Heere eben so gut gewährt werden, wie den Abiturienten der Gymnasien und Realschulen. Hier vor allem wird sich der Berechtigungsschein als ein vortrefflicher Bildungshebel verwerthen lassen.

Die Aufstellung eines Normal-Lehrplanes für alle Gegenden des Vaterlandes erscheint in Betreff der „Deutschen Schule" weder thunlich noch räthlich. Sie muß sich in der Auswahl ihrer Bildungsstoffe, soweit diese nicht in ihrem eigentlichen Centrum zu finden sind, richten nach den Ortsbedürfnissen, muß sich anders gestalten in einer Handelsstadt als in einer Fabriksgegend. Nur über gewisse Principien muß man einig sein. Zu den principiellen Forderungen gehört eben die Centralstellung aller Disciplinen, welche im Stande sind, die Liebe zum

Vaterlande zu erwecken, und die ich bereits genannt habe, gehört ferner die Anwendung der rationellen, heuristischen, genetischen Unterrichtsweise, gehört endlich die Gemüths- und umfassende Körperbildung. Um das Centrum herum gruppiren sich ein oder zwei moderne Culturſprachen, je nach Bedürfniß alſo das Franzöſiſche und Engliſche, Elementarmathematik und Naturwiſſenſchaft. Ich rede nicht von der religiöſen Unterweiſung, weil dieſe der „Deutſchen Schule" nicht eigenthümlich iſt, ſondern auf allen höheren Schulen die Geſammtbildung des Menſchen abzurunden und zu vollenden den Beruf und im günſtigen Falle auch die Kraft hat.

Wir haben jetzt eine Einrichtung ins Auge zu faſſen, die vom rein pädagogiſchen Standpunkte aus als ein förmliches Unrecht erſcheint. Ich meine die Errichtung beſonderer Elementarklaſſen an den höheren Schulen. Die gelehrten Herren ziehen den Elementarunterricht an ſich, von dem ſie in der Regel nichts verſtehen, und ſuchen dem Publikum wohl gar einzureden, daß ſie in der Sexta nur diejenigen Schüler, welche in ihren ſogenannten Vorſchulen unterrichtet ſind, erfolgreich weiter zu führen vermöchten. Eine derartige Behauptung richtet ſich ſelbſt; denn die gelehrten Herren haben auf dem Gebiete des Elementarunterrichts ſicherlich den Stein der Weiſen nicht gefunden. Im Grunde verdankt die erwähnte Einrichtung nur der Selbſtſucht ihr Entſtehen. Man will nämlich nichts weiter, als den Kaſſen der höheren Schulen, die in ihren oberen Stufen ſelbſtverſtändlich recht koſtſpielig ſind, dadurch aufhelfen, daß man gefüllte Elementarklaſſen von hungernden Elementarlehrern unterrichten läßt. Die Selbſtſucht hat aber kein Recht, mitzureden in erziehlichen Dingen. Die Vorſchulen müſſen beſeitigt werden, weil dieſe die Abſonderung der Kinder begüterter Aeltern von denen unbegüterter bewirken und überdies Veranlaſſung geben zu allerlei Vorurtheil und Sectirerei. Eine einzige in ſich nach vernünftigen Principien gegliederte allgemeine Elementarſchule muß die Grundlage für alle höheren Schulen bilden. Und dieſe Grundlage muß einen weiteren Umfang annehmen, als ſie bisher gehabt hat. Ohne Schaden für den höheren Unterricht kann man den Elementarunterricht ruhig bis etwa zum vollendeten zwölften Jahre des Kindes ausdehnen. Man ſträubt ſich gegen dieſe Veränderung und führt allerlei Scheingründe in das Feld, weil die Macht der Gewohnheit und das der menſchlichen Natur eigenthümliche Beharrungsvermögen zum Widerſtande auffordert. Ich habe in meiner nunmehr 25jährigen Lehrerpraxis wer weiß wie oft geſehen, wie leicht es iſt, fähige Schüler in die ſchwierigeren Unterrichtsgegenſtände, auch in die alten Sprachen einzuführen, wenn man mit dem Unterrichte in einem

Alter des Schülers beginnt, in dem er in seiner Muttersprache bereits einen sicheren Grund erworben hat, die Auffassungs- und Arbeitskraft entwickelt und die wissenschaftliche Strebsamkeit bereits erwacht ist. — Eine Ausdehnung der Elementarunterweisung erscheint auch darum wünschenswerth, ja nothwendig, weil man Kindern und Aeltern Zeit lassen muß, sich in Bildungssachen zu orientiren. Lehrer und Schüler müssen in der Elementarschule erfahren, ob und nach welcher Seite hin die Kinder begabt erscheinen, und die Aeltern müssen Zeit gewinnen, sich zu entscheiden, ob sie, bestimmt durch die Beanlagung ihres Kindes, dieses der „Deutschen Schule", der Realschule oder dem Gymnasium anzuvertrauen haben. Bis jetzt sitzt im Punkte dieser Bestimmung der Egoismus und die pädagogische Fahrlässigkeit auf dem Throne. Die Aeltern werden bestimmt durch die Fülle der Berechtigungen, welche eine Schule aufzuweisen hat. Hat der Vater das nöthige Geld, schickt er selbstverständlich seinen Sohn in die jetzigen höheren Schulen, hat er zwei Söhne, einen klugen und einen beschränkten und sind in seinem Wohnorte Gymnasium und Realschule vorhanden, so schickt er den Klugen in das Gymnasium, den Dummen in die Realschule. Und die höheren, eigentlich wissenschaftlichen Anstalten nehmen kritiklos Alle auf, die ihnen geboten werden. In Zukunft dürfen ihnen nur diejenigen zugeführt werden, denen die Elementarschule das Zeugniß wirklich wissenschaftlicher Befähigung ertheilt.

Wir fordern also für die Gesammtorganisation des deutschen Schulwesens eine allgemeine Elementarschule, die ihre Schüler etwa bis zum vollendeten zwölften Lebensjahr unterrichtet. Der Oberbau, das höhere Schulwesen zerfällt in „Deutsche Schule", Realschule und Gymnasium. Auf allen höheren Anstalten gewähren die Abiturientenzeugnisse das Recht des Einjährig-Freiwilligendienstes. Niemand erhält den Berechtigungsschein, der nicht irgend welche höhere Schule ganz durchgemacht hat. Da der Staat die Aeltern zwingt, ihren Kindern diejenige Ausbildung zukommen zu lassen, welche die allgemeine Elementarschule gewährt, so hat er auch kein Recht, für diese Art der Bildung Schulgeld zu verlangen. Ich weiß wohl, daß die Meinungen über diesen Punkt noch auseinandergehen, kann aber die logische Consequenz nur auf Seite der Gegner des Schulgeldes erblicken. Auf allen höheren Schulen wird Schulgeld bezahlt, da für die Gymnasien und Realschulen der Zwang ganz, für die „Deutsche Schule" theilweise wegfällt. Die Prämie des Einjährigendienstes mag hier ihre Zugkraft entfalten. Jedoch ist es wünschenswerth, daß auch jeder tüchtige Schüler aus der Elementarschule in die höhere Schule aufgenommen wird, auch wenn er nicht

bezahlen kann. Wir gewähren in unseren fortgeschrittenen Culturstaaten Jedem das Recht, die ihm von Gott gewährte Kraft nach Belieben zu verwerthen; gehen wir einen Schritt weiter und gewähren wir auch jedem Menschenkinde die Gelegenheit, diese Kraft nach Belieben zu entwickeln, allein gemäß der Intensität, die dieser Kraft selbst innewohnt. Erheben wir uns wirklich zu diesem ungeheuren Fortschritt, so werden wir nicht unwesentlich beitragen zur Lösung der socialen Frage, die als ein drohendes Damoclesschwert über unsern Häuptern hängt!

Die Elementarschule bildet im Verein mit der Deutschen Schule unsere National-Volksschule. Was wir bisher Volksschule genannt haben, war Dorfschule und städtische Armenschule. Die Benennung beruhte auf einer heillosen Verwechselung der Begriffe „Volk" und „Armuth". Die Bauern und die Armen sind eben so wenig das Volk schlechthin, wie die Handarbeiter allein den Arbeiterstand bilden. Wir Alle sind Arbeiter, und wir Alle sind Volk, und keine Klasse der Gesellschaft hat das Recht, den Namen „Volk" für sich allein in Anspruch zu nehmen. Sollen wir definiren, was wir unter „Volksschule" verstehen, so ist zu sagen: **Sie ist diejenige Bildungsanstalt, in welcher alle Kinder des Volks ohne Unterschied der Bildungs- und Vermögensverhältnisse ihrer Aeltern sich eine Elementarbildung erwerben müssen und eine höhere Bildung vermittelst des Unterrichts in den modernen Bildungselementen, vorzüglich der vaterländischen erwerben können.**

Die Herstellung dieser unserer Volksschule hat ihre Schwierigkeit, wir wissen es wohl; aber die Ueberwindung dieser Schwierigkeit ist wohl des Schweißes aller Edlen werth. In großen Städten giebt es eine sogenannte „Hefe des Volks", der man durch Schulunterricht allein nicht wirksam beizukommen vermag. Für die Kinder, welche aus dieser dunkeln Tiefe hervorgehen, erscheint die Entfernung aus der Familie als das allein ersprießliche Mittel, und es sind daher neben der Volksschule besondere Erziehungs- und Rettungs-Anstalten erforderlich. Auf dem Lande stößt die Herstellung unserer „Deutschen Schule" auf viele Hindernisse, da in dieser Schule Kinder verschiedener, oft weit von einander entfernter Ortschaften vereinigt werden müssen. Selbst im Canton Zürich fällt dieser Uebelstand sehr hemmend ins Gewicht. Ich denke aber, es wird die Zeit kommen, in welcher die Gesellschaft in ihrem eigenen wohlverstandenen Interesse alle derartige Widerwärtigkeiten zu entfernen wissen wird. Einstweilen wäre dem Lande schon dadurch wesentlich geholfen, daß tüchtige, wissenschaftlich durchgebildete Lehrer nicht blos in die Stadtschule, sondern auch in die Dorfschule geschickt würden.

Wir stoßen hier auf den letzten wichtigen Punkt unserer Ueberlegung, auf die Lehrerbildung. Wie in Deutschland bisher keine eigentliche Volksschule, sondern nur eine Bauern- und städtische Armenschule vorhanden war, so gab es auch keinen eigentlichen Volksschullehrerstand. Vielmehr waren auf dem Gebiete der Jugendbildung zwei streng von einander geschiedene Kasten, die der sogenannten Literaten und Illiteraten, der Gelehrten und Ungelehrten, der Studirten und Seminaristen vorhanden. Die Entstehung dieses Kastenthums erklärt sich leicht, wenn man den geschichtlichen Verlauf auf praktisch-pädagogischem Gebiete ins Auge faßt. Ein derartiger Rückblick würde uns diesesmal zu weit führen. Es genügt hier, zu betonen, daß die bisherige Kluft, welche den deutschen Lehrerstand in zwei ungleiche Theile theilt und zwar so theilt, daß keine Brücke von hüben nach drüben führt, nun nachgerade eine ganz unleidliche geworden ist. Und zwar erstens aus pädagogischen Gründen. Ist es denn wirklich wahr, daß ein Dorfschullehrer ungebildeter sein darf, als ein Stadtlehrer? Ich meine doch, es sei überall ein heiliger Beruf und eine schwere Sache, Menschen zu erziehen und zu bilden, und zwar da am schwierigsten, wo auf zwei oder nur wenigen Schultern die ganze Wucht der Verantwortung ruht. Auf das größere oder geringere Quantum des Bildungsstoffes, das in einer Schule zu verwerthen ist, kommt es wahrlich nicht an, wo die Meisterschaft im Punkte der Erziehungs- und Lehrkunst mehr als anderswo erforderlich und wünschenswerth erscheint. Schon wiederholt habe ich darauf aufmerksam gemacht, daß man sich wohl scheuen würde, Dorfgeistliche und Stadtgeistliche verschieden zu bilden, Letztere studiren zu lassen und Ersteren populäre Predigten für den Dorfgebrauch einzupauken. Jeder Geistliche muß ein wissenschaftlich gebildeter Mann sein, jeder die Bibel studirt haben. So muß auch jeder Lehrer ein wissenschaftlich gebildeter Mann sein und jeder Lehrer die Menschennatur studirt haben. In der That, einst wird kommen die Zeit, in der jeder Einsichtige den Kopf schütteln wird vor Verwunderung darüber, daß man den Unsinn des Lehrerkastenthums auch nur einen Augenblick dulden konnte. — Zweitens reden für die Aufhebung dieses Kastenthums die Bedürfnisse des Lehrerstandes selbst. Die Lehrer verlangen nach Brod, und sie haben wahrlich alle Ursache dazu. Aber der Mensch lebt nicht von Brod allein. Es fehlt dem Elementarlehrer bis jetzt auch fast alle Aussicht auf Avancement und Ehre. Die ungeheure Kluft, welche ihn von seinem gelehrten Collegen trennt, der ihn im besten Falle zu bemitleiden pflegt, kann er nur in sehr seltenen Fällen überspringen. Es bleibt der pädagogische dienende Bruder, das Aschenbrödel, dem überall die Brosamen zukommen, die von den reichbesetzten Tischen

der Herren fallen. Der Hunger treibt jetzt das Verlangen nach Brod in den Vordergrund; aber nicht minder wichtig ist das nach einer besseren, gleichmäßigeren, weiter- und tiefergehenden Ausbildung des Lehrerstandes. So lange dieser Fortschritt nicht gemacht ist, ringt der Elementarlehrer in den Städten vergebens nach äußerer Gleichstellung mit seinen studirten Collegen, der Dorflehrer vergebens nach Gleichstellung mit dem Dorfgeistlichen. Höhere Bildung giebt die allein berechtigte Aristokratie, und das Sträuben des Mindergebildeten, sich ihr zu unterwerfen, erscheint als unberechtigter Bettelstolz. Es führt zur Beseitigung aller der Uebelstände, welche die Kluft, die sich durch den deutschen Lehrerstand hindurch zieht, erzeugt haben, nur ein Weg nach Küßnacht: nämlich die erhöhte Bildung des Volksschullehrerstandes. Er muß in Zukunft so gebildet werden, daß ihm unsere „National-Volksschule" ganz übergeben werden kann. Keiner muß in die höheren Klassen der deutschen Schule hinauf gelangen, der nicht unten das ABC gelehrt hat, und Keinem, der unten steht, der Weg nach oben versperrt werden. Auch der Uebertritt in die übrigen höheren Bildungsanstalten darf Keinem ohne Noth und absichtlich erschwert werden. Wie auf dem Gebiete des höheren Bildungswesens überhaupt, so muß es auch auf dem der Lehrerbildung zwei Richtungen geben: die des humanistischen Idealismus und die des idealistischen Realismus. Und es sind demgemäß wissenschaftliche Lehrerbildungsanstalten erforderlich, welche diese Doppelrichtung vertreten. Die bloße wissenschaftliche Ausbildung kann dereinst eben so wenig genügen zu einer tüchtigen Führung des Erzieher- und Lehrerberufs, wie die rein praktisch-methodische. Bevor wir aber Lehrerbildungsanstalten erhalten, wie sie die fortgeschrittene pädagogische Wissenschaft und die Bedürfnisse der Gegenwart gleich dringend fordern, wird noch viel Wasser bergab laufen. Einstweilen sollte man wenigstens eine erhöhte Vorbildung für die Seminarien fordern und die Seminaristen in den modernen Culturſprachen, im Französischen und Englischen unterrichten. Hier in Hamburg wird jetzt bereits ein löblicher Anfang gemacht.

Alle die Fortschritte, welche auf unserem Gebiete dem geläuterten Bewußtsein dringend nothwendig erscheinen, lassen sich freilich nicht ausführen ohne bedeutende Geldmittel, und Gneist ist im Rechte, wenn er die Schulorganisationsfrage eine Geldfrage nennt und alle Erörterungen, welche nicht auf Geldforderung hinauslaufen, als geschäftigen Müßiggang angesehen wissen will. „Das verfluchte Metall", so sagte schon Balhasar Schuppius, „verhindert viel Gutes". Erwägt man aber, wie viel Geld die Menschen aufzubringen vermögen, um sich gegeneinander zu wehren, so wird man von der frohen Hoffnung erfüllt, daß sie auch

Geld finden werden, um sich gegenseitig genügend zu bilden, zumal ja diese exorbitante Wehrhaftigkeit Europa's nicht von ewiger Dauer sein wird.

Ich bin am Ende meiner Ueberlegung. Man hat mir zum Vorwurfe gemacht, daß ich auf den allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen immer und immer wieder auf die Organisationsfrage zurückkomme — meiner Meinung nach mit Unrecht; denn in ihr ist das A und das O, der Anfang und das Ende alles Heiles zu suchen. Die auf Anthropologie gegründete Pädagogik wandelt ihren sichern Weg des Fortschritts, und in Hinsicht der Methodik ist einstweilen keine principielle Wandlung mehr möglich — es sei denn, daß man auf Grund Fröbel'scher Principien weiter bauen möchte, was vielleicht in naher Aussicht steht. Was bisher auf organisatorischem Gebiete geschehen ist, verdankt seine Existenz theilweise einer geschichtlichen Entwicklung, die nunmehr an ihrem Wendepunkte angekommen ist, zum größeren Theile aber dem Eingriffe der Gewalthaber, wie der Zugkraft des Berechtigungswesens. Wir haben auf dem Gebiete der pädagogischen Praxis einzelne imposante Gebäude, aber keinen auf richtige Principien gegründeten, zusammenhängenden Gesammtbau. Und so lange ein solcher nicht errungen ist, bleibt jeder wesentliche Fortschritt auf dem Gebiete der Volksbildung illusorisch. Seine Errichtung aber hat die Lösung aller übrigen pädagogischen Zeit- und Streitfragen als eine nothwendige Consequenz im Gefolge.

Diejenigen unter Ihnen, welche sich zu meinen Ansichten bekennen, bitte ich schließlich um Annahme folgender Thesen:

1) Es erscheint nothwendig, daß die Schulorganisationsfrage durch die bevorstehende preußische Schulgesetzgebung, sowie die aller andern deutscher Länder, baldmöglichst eine Lösung finde, welche den Principien der deutschen Pädagogik und den Bedürfnissen des socialen Lebens entspricht.

2) Die Schule zerfällt naturgemäß in die Elementarschule und die höhere Schule, letztere in die Deutsche Schule, die Realschule und das Gymnasium.

3) In der Elementarschule wird kein Schulgeld bezahlt, in der deutschen Schule nur in den beiden oberen Klassen. Der Uebertritt eines Elementarschülers in eine Kategorie der höheren Schule und sein Aufsteigen in derselben wird einzig und allein abhängig gemacht von der Begabung der Elementarschüler, also nicht von den Standes- und Vermögensverhältnissen der Eltern.

4) Die bisher mit den höheren Schulen verbundenen sogenannten

Vorschulen sind aufzuheben. Der Elementarunterricht ist bis zum vollendeten zwölften Lebensjahre der Knaben auszudehnen.

5) Gymnasium und Realschule sind völlig zu coordinirende wissenschaftliche Bildungsanstalten.
6) Die Elementarschule und Deutsche Schule bilden in ihrer Vereinigung die deutsche National-Volksschule.
7) Wie sich im Gymnasium alle Lehrgegenstände gruppiren um die altklassischen Sprachen, in der Realschule um Mathematik und Naturwissenschaft, so in der Deutschen Schule um diejenigen Gegenstände, welche am vorzüglichsten im Stande sind, Vaterlandsliebe zu wecken und zu beleben, die Wehrkraft des Volkes zu erhöhen und für die Ausübung der sogenannten bürgerlichen Berufsarten geschickt zu machen.
8) Die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienste erhalten in Zukunft nur diejenigen Schüler, welche das Abiturienten-Examen auf irgend welcher höheren Schule bestanden haben.
9) Die Bildung des deutschen Lehrerstandes zerfällt in die humanistische und realistische. Alle deutschen Lehrer müssen in Zukunft eine gediegene wissenschaftliche, sowie eine theoretisch- und praktisch-pädagogische Durchbildung erhalten.
10) Schon jetzt sind die wissenschaftlichen Anforderungen in den Seminarien wesentlich zu steigern. Die Seminaristen müssen Unterricht im Englischen und Französischen erhalten.
11) Der Staat errichtet Corrections- und Rettungsanstalten für diejenigen Kinder der Armen, deren Entfernung aus den Familien nothwendig erscheint.
12) Auch auf dem Lande muß für Lehr-Anstalten, die der Kategorie der Deutschen Schule angehören, gesorgt werden.

Als der Hauptmann unter den vielen Widersachern der deutschen Nationalschule erscheint Friedrich Hofmann, der Schöpfer der „Mittelschulen“. Die theoretischen Bedenken dieses geistreichen und thatkräftigen Mannes sind leicht zu widerlegen und von den „Rheinischen Blättern“ in der That widerlegt worden. In der Sache selbst nähert sich der humangesinnte pädagogische Bauherr seinen Gegnern auf eine in hohem Grade erfreuliche Weise. Denn in einem zweiten, im Jahre 1875 an den Berliner Magistrat gerichteten Gutachten macht er folgende reformatorische Vorschläge:

1) Alle Kinder erhalten den ersten Unterricht in drei aufsteigenden Klassen mit einjährigem Cursus, deren Lehrplan für alle Schulen, höhere wie niedere (Hofmann will Trennung der Kinder nach den Vermögensverhältnissen der Aeltern!), im Wesentlichen derselbe ist und von denen jede in zwei Parallelklassen zertheilt wird. Die Kinder, welche die Aufgaben dieser 3 Klassen spätestens mit dem vollendeten 10. Jahre gut bewältigt haben, bilden die erste, alle andern die zweite Abtheilung der Volksschule. Die erste Abtheilung hat 4, die zweite 3 mit einjährigem Cursus; jene nimmt von ihrer untersten Klasse an das Französische als neuen Lehrgegenstand auf und verändert auch in den Lehrgegenständen, welche ihr mit der ersten Abtheilung gemeinsam sind, Unterrichtsziel und Lehrgang, wie es nach der Hinzunahme des Französischen und nach der Durchschnittsleistung ihrer Schüler nöthig ist. Für die wenigen Schüler, welche dann noch vor dem Ende des schulpflichtigen Alters das Unterrichtsziel ihrer Abtheilung in befriedigender Weise erreichen, sind Oberklassen, wie die jetzt bestehenden, vollkommen ausreichend.

2) Alle Kinder der Volksschule, welche spätestens mit dem vollendeten 10. Lebensjahre das Unterrichtsziel der drei untersten Klassen der Volksschule vollkommen gut erreicht und nach dem einstimmigen Urtheil des Lehrercollegiums hervorragende Fähigkeit gezeigt haben, werden einer Mittelschule oder einer höheren Lehranstalt überwiesen; sie erhalten hier Schulgeldbefreiung von ihrem Eintritt an bis zu Ende des schulpflichtigen Alters und können nur dann in die Volksschule zurückversetzt werden, wenn sie sich etwas haben zu Schulden kommen lassen, was auch bei den andern Schülern Verweisung von der Anstalt zur Folge haben würde. Haben sie nach Vollendung des 14. Jahres die diesem Lebensalter entsprechende Klasse nicht erreicht, so werden sie aus der Schule entlassen; ist dies aber der Fall und haben sie nach dem Urtheil des Lehrercollegiums auch hier sich als gut befähigte, fleißige und wohlgesittete Schüler bewährt, so bleiben sie in der höheren Schule und erhalten bis zu der Zeit, in welcher das Unterrichtsziel der Schule von fleißigen und begabten Schülern erreicht sein kann, Schulgeldbefreiung und, wenn es nöthig ist, eine zu ihrem Lebensunterhalte ausreichende Unterstützung, auch dies natürlich nur unter der Bedingung, daß sie sich durch ihre Führung der Wohlthat nicht unwürdig machen. — Man sieht, die Vertreter der einheitlichen Nationalschule können sich keinen besseren und angenehmeren Gegner wünschen, als Friedrich Hofmann.

Zu den Freunden der Vertheidiger der einheitlichen deutschen Nationalschule gehören einige Nationalöconomen. Unter ihnen steht oben an Georg Hirth, der Herausgeber der „Annalen des deutschen Reichs".

In seiner 1873 erschienenen Schrift „Ueber Volksbildung und Rechtsgleichheit" betrachtet er die Schulfrage als einen Theil der socialen Frage, und es scheint ihm die Lösung der letzteren von der der ersteren zum nicht geringen Theile abhängig zu sein. Die sociale Frage lautet nach ihm also: „Was sollen wir thun, damit in der staatlich verbundenen, unter gemeinsamer Ordnung und Gesetzgebung lebenden Gesellschaft alle Theile entsprechend ihrer natürlichen Anlage zur frohen Entfaltung kommen, damit kein Glied auf Kosten des andern erstarke, damit Armuth, Elend und drohende Unzufriedenheit ganzer Klassen einem möglichst gleichmäßigen menschenwürdigen Dasein Aller Platz machen?" Ganze Klassen leben in der That in Armuth und Elend — nicht weil sie sich in dieses Elend hineingestürzt haben, sondern weil sie Ständen angehören und unter Umständen geboren und erzogen werden, die in der Regel eine wahrhaft menschenwürdige Entwicklung nicht gestatten. Wie die Dinge jetzt liegen, so gehört zur Ersteigung einer ansehnlichen Bildungshöhe nicht allein eine tüchtige Begabung, sondern auch Geld, und je höher die Bildungsstufe ist, um desto mehr Geld, so daß in der That „bis zu einem gewissen Grade materieller Besitz und Cultur einerseits und Armuth und Mangel an Cultur andererseits identische Begriffe sind". Hirth verlangt daher, daß die Bildungsbahn frei gemacht werde für Alle. Er sagt: „Werfen wir weit von uns die Vorurtheile des Standes und der Geburt, und taxiren wir nicht länger unsere schulpflichtigen Kinder nach dem, was ihre Eltern besitzen und geworden sind. Erst da, wo die beste Erziehung sich als vergebliche Liebesmühe erwiesen hat, dürfen wir die Hoffnung aufgeben; immer aber wird es nur der einzelne Keim, das Individuum sein, das der Bildung widerstrebt, nicht eine ganze Klasse." Die Kosten, welche die Herstellung eines zeitgemäßen Schulwesens erfordert, sind selbstverständlich recht beträchtlich. Nach Hirth muß sie das ganze Reich tragen, wenn es zureichender geschehen soll. Er drückt sich ehrlich und unumwunden also aus: „Will man nach und nach das gesammte Lehrerpersonal durch hochgebildete Leute ersetzen, die ihren Schulgemeinden in jeder Beziehung als Culturmehrer zur Seite stehen, will man die Schulräume und die Unterrichtsmittel überall auf einen den Ansprüchen der Pädagogik und der Wissenschaft entsprechenden Stand bringen, so wird man zu einem Budget kommen, das unserem jetzigen Militäretat schwerlich viel aus dem Wege geht. Solche Summen kann man unmöglich durch irgendwelche „Matrikularbeiträge" aufbringen wollen. Der nationale Charakter des Volksbildungswesens führt vielmehr selbst über die Grenzen der Bundesstaaten hinaus und forderte als den einen wahren Rechtsgrundsatz: **die**

Unterhaltung der Volksschulen auf Kosten des deutschen Reichs. Ganz unwiderleglich erhellt nach Hirth die Pflicht des Reichs für das Volksbildungswesen aufzukommen aus folgender Erwägung: „Die moderne sociale Gesetzgebung hat an die Stelle des Gemeindebürgerthums das Staatsbürgerthum gesetzt, seit 1871 in Deutschland das Reichsbürgerthum. Das Reich bildet ein einziges Wirthschaftsgebiet mit vollkommen freier Personalbewegung; niemand kann gezwungen werden, irgend wo Gemeindebürger zu werden oder zu bleiben, jedermann aber kann einer beliebigen Gemeinde „angehören"; es giebt ex officio gar kein Gemeindebürgerthum im alten Sinne mehr; wo dennoch der Genuß gewisser Vorrechte in den Gemeinden an den Besitz des exclusiven Bürgerrechts geknüpft ist, da liegt eigentlich eine mit dem Geiste der Reichsverfassung unvereinbare Anomalie vor. Reichsrechtlich und factisch liegt bei den Gemeinden das Verhältniß jetzt so, daß sie auf die Begrenzung der Zahl ihrer „Angehörigen" gar keinen Einfluß mehr haben, daß sie sich jeden Ab- und Zugang gefallen lassen und obendrein noch in Folge des Gesetzes über den Unterstützungswohnsitz unberechenbare Lasten übernehmen müssen. Ist schon die Abbürdung dieser Lasten auf die Gemeinden ein bedenkliches Ding, so wird das Verhältniß noch ungereimter, wenn der Bundesstaat X der Gemeinde Y decretirt: Du hast auf deine Kosten zu sorgen, daß alle innerhalb deiner Mauern wohnenden Kinder von Reichsbürgern den landesvorschriftsmäßigen Schulunterricht erhalten! Um die Ungerechtigkeit solcher Zumuthung ins rechte Licht zu stellen, dürfen wir nicht das Beispiel großer wohlhabender Städte anziehen, wir müssen fragen, wie sich dabei die zahllosen kleinen, an Einwohnern und Vermögen abnehmenden Dörfer und Landstädte befinden. Da kann es denn vorkommen, daß nicht nur einzelne Orte, sondern ganze Gegenden, welche an starker Aus- und Umwanderung leiden, die besten Früchte ihres Aufwandes für die Volksschule fort und fort an die großen Städte und an das Ausland abgeben, ohne einen entsprechenden Rückersatz zu empfangen; jener Aufwand, der im günstigen Falle doch nur eine productive Anlage für die Zukunft sein soll, geht also für die Gesammtheit zwar nicht verloren, für jene armen Orte und Gegenden aber wird er zu einem erheblichen Opfer. Wie kommen die zufällig zusammengewürfelten Angehörigen eines Kreises oder einer Gemeinde dazu, das Culturcapital für die in ihrem Sprengel heranwachsende Generation zu beschaffen, von der sie garnicht wissen, ob sie bleiben oder gehen, und wohin sie gehen wird? Da, wo in Folge starker Auswanderung, mangelhafter Verkehrsmittel, drückender Steuern (namentlich solcher auf liegende Gründe und auf den Durchschnittsernteertrag ohne

Rücksicht auf Mißwachs und Verschuldung) 2c. mit dem Rückgange aller Verhältnisse auch die Kraft zur Erhaltung guter Schulen erlahmt, da haben wir in Wirklichkeit einen Culturnothstand, der nun aber nicht lokal beschränkt bleibt, sondern mit seinen schädlichen Folgen das Leben der Gesammtheit afficirt — derselben Gesammtheit, welche durch ihre Gesetzgebung und Organisation den Nothstand verursacht hat. So begegnen wir denn in vielen Gegenden Preußens, Bayerns, Mecklenburgs 2c., ja eigentlich in jedem Dorfe, jeder Stadt, wo das Volksbildungswesen nicht durchaus den höheren Anforderungen entspricht, in Wirklichkeit einem Reichs-Culturnothstande, der, wenn auch nicht sofort erkennbar, seine Rückwirkungen auf das politische und wirthschaftliche Leben der Nation ausüben muß. Denn die Wahl verständiger Gesetzgeber, die Erfüllung der Wehrpflicht, jede Mitarbeit an der Erhaltung und Wohlfahrt des nationalen Staats ist bedingt und getragen von der lokalen Volksbildung. Die Cultursünden, die in Kassubien, im Wupperthale und an der Isar begangen werden, sind eiternde Wunden an unserm eigenen Leibe, deren Heilung von Reichswegen mindestens eben so wichtig ist, wie die Verhütung der Rinderpest. Soll daher die „Pflege der Wohlfahrt des deutschen Volks", welche mit der Begründung des ewigen Bundes bezweckt wurde, keine Phrase bleiben, will man nicht mit dem „Schutze des innerhalb des Bundesgebiets gültigen Rechts" als ewige Krankheit das bestehende Unrecht conserviren: so muß die Schule zur Reichsanstalt werden. —

Gegen die von Gneist analog der Decentralisation und Selbstverwaltung des Staatswesens geforderte Decentralisation und Selbstverwaltung des Schulwesens hat Hirth nichts einzuwenden; nur verlangt er, daß die die Schule selbständig verwaltenden kleineren Kreise nicht auch zugleich die Kosten der Schule zu tragen haben, sondern daß die Herbeischaffung dieser Kosten als eine gemeinsame Reichsangelegenheit betrachtet werde. — Hirth hat einen Verein zur Verwirklichung seiner Ideen gebildet. Ueber eine an den Reichstag gerichtete Petition dieses Vereines ging man zur Tagesordnung über. Indessen ist nicht aller Tage Abend gekommen. Wo die Wahrheit so laut und unwiderleglich redet, wird sich auch schließlich die Wirklichkeit nach ihr einrichten müssen.

Ganz im Sinne der deutschen Vertreter der einheitlichen, zweckmäßig gegliederten Nationalschule entwickelte sich das Schulwesen in der Schweiz, wenigstens in einigen protestantischen Cantonen derselben, am vorzüglichsten in Zürich und Thurgau. Eine allgemeine

Elementarschule, die sogen. **Primarschule**, bildet die Basis für alle höheren Anstalten; auf ihr ruht die **Secundarschule**, welche der von Wichard Lange geforderten „Deutschen Schule" entspricht. Die unteren Klassen dieser Secundarschule liefern die Schüler, welche sich den technischen und wissenschaftlichen Berufsarten widmen wollen, an die höheren realistischen und humanistischen Anstalten ab. Die Schweiz widerlegt also tagtäglich diejenigen, welche die Idee der allgemeinen Volksschule für ein Hirngespinst, für „Zukunftsmusik", für „Ausfluß idealistischer Träumerei" halten. Die Secundarschule fehlt dort in den Bergen auch dem platten Lande nicht. Wir beschränken uns hier auf die Schilderung des **Volksschulwesens**. Eine durchgreifende Reformation erfuhr dasselbe im Jahre 1831.

Bis dahin hatten in **Zürich** dem Wesen nach die 1719 vorgeschriebenen „Satzungen der Landschulen" gegolten, nach denen in „allen Gemeinden gute und wohlbestellte Hauptschulen sein und dieselben in bester Obacht, Schutz und Schirm gehalten, auch an keinem Orth von den Gemeinden selbs, sondern von den verordneten Examinatoribus von beiden Ständen geordnet, gut geheißen und bestätigt werden" sollen. Vormittags sollen zur Winterszeit drey, Nachmittags auch drey, im Sommer aber Nachmittags nur zwei Unterrichtsstunden sein. „Vor- und Nachmittags soll der Anfang und Beschluß allwegen gemacht werden mit dem darzu dienstlichen Gebett, welches die Kinder, die darzu tüchtig, eines um das ander deutlich und verständlich zu sprechen gewehnt werden sollen, darum es der Schulmeister vielmahlen selber verrichten und vorsprechen soll, insonderheit da es die Kinder noch nicht recht klar und verständlich können." „Darnach soll von dem Schulmeister ein vernünfftiger Unterscheid beobachtet und gehalten werden. 1) Deren die in den Anfängen begriffen im Betten und Lesen. 2) Der mittelmäßigen. 3) Der Vollkommeneren, und unter allen drey Gattungen deren die schlechtere und deren die bessere Gaben des Verstandes und Gedächtnuß haben, und sich also nach allen mit Gebühr und Bescheidenheit richten, jedoch also, daß ein jedes nach seiner Beschaffenheit und Vermögen Vor- und Nachmittags jedesmal seine 2 Letzgen auffsage, und damit soll der Schulmeister steif anhalten, und nicht Gewalt haben, eine oder die andere nachzulassen, geb wie viel Kinder in der Schule seynd; damit er aber desto besser fortkommen möge, kan er die auch zum Behören anstellen und gebrauchen." „Welche Kinder aus dem Täfel und Namenbüchlein sind, die sollen in dem großen Lehrmeister, und in dem gedruckten Vor- und Nachmittag zu lesen angehalten, und also noch zu keinem Geschriebenen zu lesen angeführt werden, bis sie das Gedruckte

um etwas ergriffen, darauf sie dann in beiden zusammen, und mit Namen Vormittag in dem gedruckten, Nachmittag aber in dem geschriebenen, so sie wöllen, geübt werden mögen." „An dem wochentlichen Schul-Bettag, welcher der Samstag seyn soll, oder wo noch einer oder ein halber in der Wochen, je nach Beschaffenheit der Schulen und gut befinden eines jeden Pfarrers an seinem Orth, dazu gezogen wird, sollen die Kinder vom jüngsten an bis auf die größten im Heil. Vater Unser; in den 12 Articklen des Christlichen Glaubens; in H. 10 Gebotten; in Fragstück lernen; und Catechismo gegründet werden. Nach demselben sollen die Fehigeren hübsche Gebett und Psalmen lehrnen, die sie auch in den Kinderlehren aufsagen und erzehlen können. Sonderlich aber sollen sie auswendig lehrnen, diejenigen Psalmen, welche vor den Kinderlehren gesungen werden, dann dieselbe vast Lehr- und Troftreich sind." „Welche sich in dem Schreiben üben, deren soll auch eine gute Rechnung gehalten werden, und soll der Schulmeister einem jeden Kind, das schreibt, seinen besonderen Zedel und Zedelbüchli (doch um den gebührenden Pfennig) machen, den Schreibenden mithin die Hand ziehen, alle Tage die Schriften fleißig beschauen, und alle Monat neue Zedel fürschreiben." „Der Schulmeister soll auch verschaffen, daß die Erwachßne sich mit Gesänge oder Psalmenbüchlein, Zeugnussen 2c. versehen, in der Kirchen bei dem Gesang einstellen, und wo es gelegen ist, sich in der Schul im Gesang üben, besonderbar in den Psalmen und Gesängen, die an Sonntag und Zinstag, wo es bräuchig, und in den Kinderlehren sollen gesungen werden."

1803 wurde eine neue Organisation des Schulwesens vorgenommen, nach der ein Erziehungsrath angeordnet ward, unter dem alle öffentlichen Unterrichtsanstalten stehen sollten, — und nach der „kein Schulkind unter irgend einem Vorwand der täglichen Schule entlassen werde, bis es fertig und verständlich lesen und ordentlich schreiben kann, und zum sittlich-religiösen Unterricht dienliche Stellen und Sprüche mit Verstand auswendig gelernt, auch das Einmaleins mit Anfängen des Kopfrechnens. Für die Töchter mag des Schreibens halber eine Ausnahme vom Pfarrer und Stillstand bewilligt werden." — Auf diesem Standpunkte stand das Schulwesen noch 1829, wo in den Berichten geklagt ward, daß der Sprachunterricht leeres Gedächtniß- und Formenwesen, ohne Rücksicht auf's praktische Leben, und daß man von der Schullehrerbildung gewöhnlich sage: „Es hat Einer bald einen Schulmeister gelernt." 1831 wurde sodann der Erziehungsrath neu organisirt, nach dessen Geschäftsordnung die Gemeinden aus einem Dreiervorschlag des Erziehungsrathes ihre Schullehrer zu wählen das Recht

haben, ward ein Gesetz zur Errichtung eines Seminars gegeben und folgte das Gesetz über die Schulsynode, d. i. „die verfassungsmäßige Versammlung sämmtlicher Mitglieder des Schulstandes", deren Zweck ist, „die Lehrer zur Ausübung ihres Berufes zu ermuntern, die Mittel zur Vervollkommnung des gesammten Erziehungswesens zu berathen und die diesfälligen Wünsche und Aufträge an die betreffende Staatsbehörde gelangen zu lassen." Obschon auch fortan noch die Durchführung neuer Principien mit bedeutenden Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, so wurde doch nach und nach dem Schullehrerstande eine selbstständige Stellung errungen. Von 1832 bis 1846 wurden im Canton Zürich 163 neue Schulhäuser gebaut. Als Lehrgegenstände wurden gesetzlich: 1) Sprachlehre: Sprechen, Lesen, Schreiben und grammatische Begründung; 2) Zahlenlehre: mündliches und schriftliches Rechnen; 3) Raumlehre: Elemente der Form und Größe und Messen; 4) Realkenntnisse: Mittheilungen aus der Geschichte, Geographie und Naturkunde; 5) Kunstfächer: Singen, Zeichnen und Schönschreiben; 6) Religions- und Sittenlehre. Als Lehrmittel, welche in jeder Schule vorhanden sein müssen, sind: a) gemeinsame für die Schule: Tabellen für den ersten Sprachunterricht und dergleichen für den Gesang; Landkarten des Cantons, der Schweiz, von Europa und der Erde; Bilder für die Naturgeschichte; Vorlagen zum Zeichnen und Schönschreiben; — b) einzelne für jeden Schüler: erstes Lesebuch, biblisches Spruchbuch, religiöses Liederbuch, biblische Geschichte, Realbuch, Rechenbuch, Grammatik, Schulgesangbuch, neues Testament. — Ueber der allgemeinen Volksschule — Primarschule — stehen die höheren Volksschulen — Secundarschulen, — deren Besuch keine gesetzliche Verpflichtung ist, sondern Schülern von 12 bis 15 Jahren freigestellt wird, und in denen die Lehrgegenstände der Volksschule in der Steigerung fortgeführt werden, wozu noch die französische Sprache und Mathematik kommt. Das Schullehrerseminar hat 3 Klassen und Schüler vom 15. bis zum 18. Lebensjahre. Die Bildung in demselben bezieht sich sowohl auf Lehrer für Primar- als auch Secundarschulen. Lehrgegenstände in demselben sind: Religion, deutsche Sprache, französische Sprache, Arithmetik, Geometrie, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik, Gesang, Zeichnen, Schönschreiben, Turnen und Pädagogik. Angestellt sind: ein Director, zugleich Lehrer der deutschen Sprache und Pädagogik, ein Lehrer der Religion und Geschichte, ein Lehrer der Mathematik, ein Lehrer der Realien, ein Lehrer der französischen Sprache, ein Hülfslehrer des Gesanges, und ein Hülfslehrer des Zeichnens und Schönschreibens. Als Fortbildungsanstalten der Volksschullehrer sind die Wiederholungs- und

Ergänzungscurse im Seminar angeordnet, in welche bereits angestellte Lehrer und Candidaten berufen werden. — Mit Anfang des Schuljahres 1860/61 trat darauf für den Canton Zürich ein neues, am 23. December 1859 publicirtes Gesetz in Wirksamkeit, das den Höhepunkt der schweizerischen Volksschule bezeichnet. Nach demselben steht der Verwaltung des gesammten Unterrichtswesens dasjenige Mitglied des Regierungsrathes vor, welchem die Direction des Erziehungswesens übertragen ist. Dem Erziehungsdirector ist ein Erziehungsrath beigeordnet, der mit Einschluß des Directors aus 7 Mitgliedern besteht, von denen 4 direkt durch den großen Rath, 2 durch die Schulsynode gewählt werden. Das eine dieser Mitglieder ist aus der Mitte der Lehrer an höheren Lehranstalten, das andere aus der Volksschullehrerschaft zu erwählen. Die Amtsdauer der Glieder des Erziehungsrathes ist 4 Jahre; je das zweite Jahr tritt die Hälfte aus. Alljährlich beruft der Erziehungsdirector Abgeordnete der Bezirksschulpfleger zu einer Berathung mit dem Erziehungsrathe über allgemeine Schulfragen, zu welcher auch der Seminardirector zuzuziehen ist. Jeder Bezirk hat eine Bezirksschulpflege, die aus 9—13 Mitgliedern besteht, von denen 3 durch die Lehrer des Bezirks, die übrigen von der Bezirksversammlung aus den nicht dem Lehrerstande angehörigen Bezirkseinwohnern gewählt werden; Amtsdauer 6 Jahre. Die Schulpflege hat die Aufsicht über das gesammte Schulwesen des Bezirks, — dem Erziehungsrathe alljährlich nach einem bestimmten Formulare eine Uebersicht über die Verhältnisse der Schüler des Bezirks (Schülerzahl, Versäumnisse, Stand der Lehrmittel 2c.) zu geben und von 3 zu 3 Jahren einen umfassenden Bericht über den Zustand sämmtlicher Schulen des Bezirks in Absicht auf Lehrer, Lehrmittel, Schulgebäude und den gesammten Gang des Schulwesens zu erstatten, und es sind damit zugleich diejenigen Maßregeln vorzuschlagen, von welchen die Pflege eine Förderung des Schulwesens erwartet. Jeder Secundarschulkreis hat eine Schulpflege von 7—11 Mitgliedern; 2 derselben wählt die Bezirksschulpflege, die übrigen werden durch die Gemeindeschulpfleger ernannt; den Sitzungen der Pflege wohnen die Lehrer mit berathender Stimme bei; Amtsdauer 4 Jahre. Jeder Schulkreis hat eine Gemeindeschulpflege, bestehend aus dem Pfarrer und wenigstens 4 Mitgliedern; den Sitzungen wohnen die Lehrer mit berathender Stimme bei; Amtsdauer 4 Jahre. — Die Volksschule soll die Kinder aller Volksklassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich-religiösen Menschen bilden. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden soll für die Alltagsschule der untersten Klasse wenigstens 18 und höchstens 20, für die der zweiten und dritten Klasse

wenigstens 21 und höchstens 24, für die der drei oberen Klassen wenigstens 24 und höchstens 27 Stunden betragen. Dem Lehrer dürfen wöchentlich höchstens 35 Unterrichtsstunden übertragen werden, wobei jedoch die Leibesübungen außer Berechnung fallen. Die Lehrgegenstände der allgemeinen Volksschule sind: christliche Religions- und Sittenlehre; deutsche Sprache; Rechnen und Geometrie; Naturkunde; Geschichte und Geographie, insbesondere des Vaterlandes; Gesang; Schönschreiben; Zeichnen; Leibesübungen; weibliche Arbeiten. Zur Bildung tüchtiger Lehrer für die Volksschulen des Cantons besteht ein Schullehrerseminar. Die Unterrichtszeit an demselben ist 4 Jahre. Es besteht in ihm ein Convict; der Aufenthalt in demselben ist jedoch für die Zöglinge nicht obligatorisch, sondern es steht jedem frei, sich außerhalb des Seminars ein Unterkommen zu suchen; der Director bezieht einen jährlichen Gehalt von 18—2500 Fr. mit freier Kost, Wohnung, Feuerung, Beleuchtung und Wäsche für sich und seine Familie; für Unterhalt und Vermehrung der Bibliothek und der Sammlungen, für Anschaffung allgemeiner Lehrmittel und anderer Unterrichtsbedürfnisse im Seminar und in der Uebungsschule, für Turnen, Excursionen 2c. wird ein jährlicher Credit von 1500 Fr. eröffnet. — Die gesetzliche Besoldung für einen definitiv oder provisorisch angestellten Lehrer ist 1) von der Schulgenossenschaft eine jährliche fixe Besoldung von 200 Fr., eine freie Wohnung, eine halbe Juchart gutes Pflanzland in möglichster Nähe der Wohnung und 2 Klaftern dürres Brennholz unentgeltlich für seinen Gebrauch zum Hause geliefert; 2) ein jährliches Schulgeld von 3 Fr. von jedem Alltags- und 1½ Fr. von jedem anderen Schüler; 3) eine jährltche Zulage des Staates, welche sich nach folgenden Grundsätzen bestimmt: Soweit der fixe Besoldungssatz der Schulgenossenschaft sammt der Hälfte des Schulgeldes bei Lehrern unter 4 Dienstjahren die Summe von 520 Fr., bei Lehrern über 4 Dienstjahren von 700 Fr. nicht erreicht, wird das Mangelnde auf diesen Betrag von Staatswegen hinzugelegt; für definitiv angestellte von mehr als 12 Dienstjahren werden vom Staate weitere Alterszulagen ertheilt und zwar von 100 Fr. für das dreizehnte bis achtzehnte, von 200 Fr. für das neunzehnte bis vierundzwanzigste und von 300 Fr. vom 25. Dienstjahre an. — Die in einem Bezirk wohnenden Lehrer und Candidaten der Primar- und Secundarschule bilden das Schulkapitel des Bezirks. Die Kapitel nehmen unter Leitung des Erziehungsrathes theoretische und praktische Uebungen zur Fortbildung ihrer Mitglieder vor. Sie haben dem Erziehungsrathe ihre Gutachten abzugeben über den Lehrplan, über Einführung neuer oder wesentliche Abänderung bestehender Lehrmittel der allgemeinen Volksschule, sowie über wichtige

Verordnungen, welche die innere Einrichtung derselben betreffen. — Mitglieder der Schulsynode sind die Mitglieder der sämmtlichen Kapitel, und die an den Cantonallehranstalten und den höheren Schulen Winterthurs angestellten Lehrer. Die Synode beräth im allgemeinen die Mittel zur Beförderung des Schulwesens, und insbesondere diesfällige Wünsche und Anträge, die in ihrem Namen an die Behörde gerichtet werden sollen. Die Verhandlungen der Synode werden in gedrängtem Auszuge gedruckt und den Mitgliedern der Synode, sowie dem Erziehungsrathe, den Bezirks-, Secundar- und Gemeindeschulpflegen zugestellt. —

Die Schuleinrichtungen des Cantons Zürich geben ein Bild und zwar das Vorbild für das Volksschulwesen derjenigen Cantone, die seit 1831 eine neue Gesetzgebung für das Unterrichtswesen, specielle Prüfung der sämmtlichen Mitglieder des vorherigen Lehrerstandes, Errichtung und besondere Beförderung von Lehrerbildungsanstalten, Anstellung einer großen Anzahl neuer Lehrer mit großen Geldopfern von Seiten des Staates, der Gemeinden und Familien, sowie gänzliche oder theilweise Umgestaltung des Lehrstoffes und der Methode durchgesetzt haben. Wie weit in diesen Organisationen die Individualisirungen der einzelnen Cantone gehen, beweist im Vergleich mit dem Seminar des Cantons Zürich die Seminareinrichtung im Canton St. Gallen von 1856. Das Seminar umfaßt zwei Jahrescurse und die Unterrichtsfächer sind: Religion und biblische Geschichte, deutsche Sprache, Rechnen, Formenlehre, die Anfangsgründe der Geometrie bis zum Ausmessen von Flächen und Körpern, Erdbeschreibung und Geschichte mit besonderer Rücksicht auf die Schweiz, Naturgeschichte und Naturkunde mit besonderer Rücksicht auf Gesundheitslehre, Landwirthschaft und Gewerbe, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Zeichnen, Schönschreiben, Gesang, Turnen und Waffenübungen. Religionsunterricht und biblische Geschichte wird den Seminarzöglingen nach ihren Confessionen gesondert ertheilt. „Für den Eintritt in die erste Klasse hat sich der Angemeldete durch eine Aufnahmsprüfung über folgende Schulkenntnisse und Fertigkeiten auszuweisen: hinlängliche Kenntniß der biblischen Geschichte; deutliches, fertiges und wohlbetontes Lesen; mündliches und schriftliches Wiedergeben einer einfachen Erzählung mit Beobachtung der Grundregeln der Muttersprache in Wort und Schrift; Kenntniß der Grundzüge der vaterländischen Geschichte und Geographie; Fertigkeit in den vier Rechnungsarten in ganzen und gebrochenen Zahlen für Kopf- und Tafelrechnen, Bekanntschaft mit den Elementen der Gesanglehre, über Schönschrift und einfache Zeichnung.“ „Ohne Vorwissen und Genehmigung des Directors darf kein Seminarist das Haus verlassen. An Sonn- und Festtagen haben die Seminarzöglinge je

nach ihrer Confession in Begleitung der beiden Hauptlehrer den Gottesdienst zu besuchen."

Im Canton Bern wird nach 1834 jede Primarschule in eine Elementarklasse und mehrere obere Klassen getheilt, und wo möglich der Unterricht in getrennten Klassen von zwei Lehrern ertheilt. Der Schulbesuch dauert vom zurückgelegten sechsten Jahre bis zum sechzehnten; die Zahl der Unterrichtsstunden beträgt im Winter wenigstens 24, im Sommer wenigstens 18. Als Lehrgegenstände sind obligatorisch: christliche Religion; Kenntniß und Gebrauch der Muttersprache zum Lesen, Schreiben und richtigem mündlichen Ausdruck der Gedanken; Kopf- und Zifferrechnen; Schönschreiben und Gesang; in besseren Schulen sollen auch noch die Realfächer und Zeichnen hinzukommen. Die Wahl der Lehrer geschieht vom Gemeinderath nach einem Doppelvorschlage der Ortscommission: sie bedarf dann aber der Bestätigung durch das Erziehungsdepartement.

Nach der 1853 vom Erziehungsdirector und vom Regierungsrath genehmigten „Darlegung von Umfang, Richtung und Ziel des Unterrichts und Vertheilung des Lehrstoffes auf die Schulzeit" von Kettinger, basellandschaftlichem Schulinspector, besteht der Unterricht im Canton Basellandschaft in folgenden Unterrichtsfächern: a) das Sprachfach: Anschauungsunterricht, Lesen, Verständniß des Gelesenen und der Sprache überhaupt in Beziehung auf Inhalt und grammatische Formen (Satzlehre, Wortlehre), mündlicher Ausdruck, schriftliche Darstellung; b) das Rechnen; c) die Form: geometrische Formenlehre, Zeichnen (Freihandzeichnen), Schreiben; d) Gesang; e) Belehrungen religiösen und sittlichen Inhalts, desfallsiges Verständniß des Lesebuchs, der biblischen Erzählungen und der biblischen Geschichte; f) Realien, — aus der Geographie, Ortskunde, Cantonskunde, allgemeiner Ueberblick, Vaterlandskunde, — aus der Geschichte vaterländische Erzählungen und übersichtlicher Zusammenhang, allgemeine Weltgeschichte, — aus der Naturkunde Beschreibung einzelner Naturkörper, systematische Uebersicht, Beziehung auf's praktische Leben, Naturlehre mit besonderer Rücksicht auf die Erklärung der gewöhnlichsten Erscheinungen und mit Hervorhebung ihrer Bedeutung für Haus- und Landwirthschaft. Die 26 wöchentlichen Schulstunden vertheilen sich dann auf diese Lehrfächer also: a) Sprachfach 12 St., b) Rechnen 4½ St., c) Form 4½ St., d) Gesang 1 St., e) Realien 2½ St., f) Belehrungen religiösen und sittlichen Inhalts 1½ St. Den Lehrern werden dazu folgende Mahnungen gegeben: 1) Sei im Beginnen und Schließen des Unterrichts ein Mann nach der Uhr. 2) Sorge, daß dein Unterricht die Aufmerksamkeit der Schüler in Anspruch nimmt und ihre Kräfte anregt.

3) Unterhalte in den Reihen deiner Schüler unausgesetzt Thätigkeit, sei es, daß diese Thätigkeit im Zuhören, im Aufnehmen des Unterrichts und im mündlichen Verkehr mit dem Lehrer bestehe, oder daß die Schüler den empfangenen Unterricht in Aufgaben verarbeiten. 4) Halte dich genau an den einmal angenommenen Lectionsplan. 5) Sorge je und je für die nöthige Stille und fordere strengen Gehorsam. 6) Im Strafen sei strenge und väterlich ernst, aber ja nicht hart. 7) Erhalte mit stetiger Sorgfalt alle Theile des Schullocals reinlich. 8) Schone die allgemeinen Lehrmittel und bewahre sie vor Vernachlässigung und muthwilliger Zerstörung. 9) Sei consequent, genau und gerecht im Aufzeichnen der Versäumnisse. 10) Bearbeite die amtlichen Berichterstattungen (Schulbericht, Lehrbericht, Schülertabellen, Absenzrapporte) mit Fleiß und zur rechten Zeit. 11) Dringe mit Ausdauer und unerbittlicher Strenge auf Reinlichkeit der Schüler an Körper und, soviel als möglich, auch an Kleidung. —

In den übrigen Cantonen zu Luzern, Freiburg, Schaffhausen, Neuenburg, Appenzell wurden seit 1831 gleichfalls Einleitungen zu Schulverbesserungen getroffen. In der Vollziehungsverordnung zum Erziehungsgesetz des Cantons Luzern von 1851 ist eine höhere Bildungsanstalt für die weibliche Jugend organisirt, — für diejenigen Töchter, die aus der Gemeindeschule entlassen sind und eine weitergehende Bildung suchen, sowie eine Pflanzschule für künftige Lehrerinnen, in der als Lehrgegenstände auftreten: 1) Religions- und Sittenlehre; 2) Sprachen: deutsche und französische; 3) Realien: Rechnen, Naturkunde, Geschichte und Geographie; 4) Kunst und Fertigkeiten: weibliche Handarbeiten, Musik und Gesang, Zeichnen und Haushaltungskunst. In dieser Verordnung sind zugleich die Punkte angegeben, auf welche die Inspectoren der Volksschule ihr Augenmerk zu richten haben: auf den Lehrgang und die Methode des Lehrers, auf die Beobachtung des vorgeschriebenen Stundenplanes, auf den Fleiß und die Fortschritte der Schüler, auf die in der Schule herrschende Zucht und Ordnung, auf Reinlichkeit und Benehmen der Schüler, auf die Führung der Schüler- und Tagesverzeichnisse, sowie des Tagebuches und der Chronik der Schule, auf die Schulversäumnisse und deren Behandlung, auf den Gebrauch der verschiedenen Lehrmittel und ob sie in genügender Anzahl vorhanden, auf die Beschaffenheit der Schulhäuser und Schulstuben. Für Einrichtung der Schulzimmer ist dann besonders noch vorgeschrieben: Das Schulzimmer muß den für die Zahl der Kinder erforderlichen Raum, Gänge zur Beaufsichtigung durch den Lehrer, und zum Heraussstehen der Schüler, einen Platz vor jeder Wandtafel, einen

solchen zu dem Sitze des Lehrers, einen Wandschrank zur Aufbewahrung der Lehrmittel und ein Pult oder einen Tisch mit verschließbarer Schublade für den Lehrer enthalten. Für den Gang vor den Wandtafeln ist eine Breite von 5 Fuß, für denjenigen beim Eingange 4 Fuß und für jeden Durchgang zwischen den Bankreihen 3 Fuß bestimmt. Die Höhe des Lehrzimmers sei nicht unter 9 Fuß, die der Fenster darf nicht unter 5 Fuß betragen. Für 25 bis 50 Schüler 6 Doppelreihen Schultische mit Bänken, jede Doppelreihe für 8 Schüler. Diese 6 Reihen fordern mit den Gängen von der Länge des Zimmers 28½ Fuß und von der Breite 21 Fuß. Der Quadratraum beträgt also 598½ Q.-Fuß. Der Tisch erhält eine Breite von 15 Zoll. Davon bleiben 3 Zoll wagrecht, in welche gläserne Dintenfässer mit beweglichem Schieber einzusenken sind. Die übrige Fläche senkt sich auf 2 Zoll. Unter dem Tische ist ein Bücherbrett, 9 Zoll breit, 6 bis 8 Zoll unter dem Dintenbrett. Die Höhe des Tisches bis auf das Dintenbrett ist 28 bis 34 Zoll, je nach dem Alter der Schüler. Die Entfernung der Bank von der innern Kante des Tischblattes sei 2½ Zoll, ihre Höhe 18 bis 22 Zoll, und ihre Breite 10 Zoll. Jeder mit seiner Bank verbundene Tisch soll beweglich sein. Für jedes Kind ist am Tische eine Länge von 1½ Fuß in Berechnung zu bringen. Die Tische müssen so gestellt sein, daß die Schüler das Licht wo möglich von der linken Seite erhalten.

In den Cantonen Uri, Schwyz, Unterwalden, Zug, Wallis ꝛc. ist der Besuch der Volksschulen nicht obligatorisch. Leitung und Beaufsichtigung der Schulen liegt in den Händen der Geistlichkeit; in vielen Orten hat der Pfarrer die Dorfschule zu halten, wie auch die daselbst befindlichen höheren Lehranstalten meistens in den Klöstern durch Ordensgeistliche versehen werden. — Wesentlichen Einfluß auf die Gestaltung des schweizerischen Volksschulwesens gewann Thomas Ignaz Scherr, geboren 1801 zu Hohenrechberg in Württemberg. Er war anfangs Dorfschullehrer, wurde dann 1825 Lehrer am Blindeninstitut zu Zürich. In Folge seines reformirenden Einflusses auf das Züricher Volksschulwesen wählte man ihn 1831 in den Erziehungsrath und 1832 zum Director des Seminars in Küßnacht. Von 1835 an redigirte er den pädagogischen Beobachter. Die Unruhen, welche 1839 die Berufung Strauß's hervorbrachten, bestimmten ihn, seinen Abschied zu nehmen. 1840 verließ er Zürich und ging nach Winterthur, wo er eine Erziehungsanstalt eröffnete und Seminardirector und Erziehungsrath ward. Mit großer Energie wirkte er für die Emancipation der Schule von der Kirche. Unter seinen Schriften sind hervorzuheben: die Elementarsprachbildungslehre, die Schulgrammatik, das Handbuch der Pädagogik, „Meine

Erlebnisse, Bestrebungen und Schicksale im Canton Zürich", „Freundlicher Wegweiser durch den deutschen Dichterwald", „Pädagogisches Bilderbuch" zc. Jetzt lebt Scherr in Emmishofen im Canton Thurgau, woselbst er die schweizerische Lehrerzeitung redigirt.

Die Schweiz zeigt von dem höchsten Höhepunkte ihres Schulwesens zu Zürich bis herab zu dem der katholischen Cantone die ganze Scala, welche die Volksschule der Gegenwart in den verschiedenen Ländern anschlägt.

---

c. Die Realschule.

Sie gehört zu den Errungenschaften der Neuzeit. Im Kampfe für ihre Existenz und in Betreff der Begründung desjenigen, was von ihr gefordert werden muß, hat sich vor allen ein Mann ausgezeichnet, der nicht allein ausgerüstet war mit dem umfassendsten Wissen und philosophischer Durchbildung, sondern auch mit ganz besonderer Schärfe und Klarheit des Denkens und der Darstellung, so wie mit rücksichtsloser Consequenz des Charakters und unbeugsamer Wahrheitsliebe. Dieser Mann ist **Karl W. E. Mager**. Er wurde geboren am 1. Januar 1810 zu Gräfrath bei Solingen im Bergischen. Nachdem er zuerst die Elementarschule seines Heimathsortes und dann das Gymnasium zu Düsseldorf besucht hatte, bezog er 1828 die Universität Bonn, wo er vornehmlich philologische und philosophische Studien trieb. Dann ging er nach Paris, um dort Naturwissenschaft zu studiren. Er blieb hier bis zum Jahre 1833, setzte sich in Beziehung mit fast allen literarischen Größen damaliger Zeit und vertiefte sich in die französische Sprache und Literatur. Zurückgekehrt aus Frankreich, schrieb er in Berlin seinen „Versuch einer Geschichte und Charakteristik der französischen National-Literatur", welches Werk er in seiner Hauslehrerstellung im Mecklenburgischen vollendete. Als er darauf wiederum seinen Wohnsitz in Berlin nahm, wurde er mit A. v. Humboldt bekannt, der ihn 1835 mitnahm auf eine naturwissenschaftliche Reise nach Rußland. Nach der Rückkehr wurde er am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium unter Spillecke beschäftigt. Er schrieb jetzt den „Brief an eine Dame über die Hegelsche Philosophie" und seine „Wissenschaft der Mathematik nach heuristischer Methode".

Während dieses seines Aufenthaltes in Berlin faßte er schon den Gedanken, eine pädagogische Zeitschrift zu gründen und besprach den Plan der pädagogischen Revue, einer Zeitschrift, die später nach Gediegenheit und dem Umfang ihres Inhalts, sowie der Schärfe und Schlagfertigkeit ihrer Form einzig in ihrer Art dastand und einen mächtigen Einfluß auf die Gestaltung des gesammten Schulwesens ausübte. Er ging nach Genf und schrieb theilweise auf der Reise dorthin für Diesterweg's Wegweiser: „Ueber den Unterricht in fremden Sprachen", eine Abhandlung, die in der dritten Bearbeitung das methodische Hauptwerk Magers geworden und unter folgendem Titel erschienen ist: „Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen, nebst Darstellung und Beurtheilung der analytischen und syntetischen Methoden. Zürich 1846." In der Schrift: „Ueber Wesen, Einrichtung und Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen und die Mittel ihm aufzuhelfen" wandte er sich nicht allein an die Lehrer und Regenten des Schulwesens, sondern auch nebenbei an das größere Publikum. Da in Genf die Kränklichkeit Magers begann, so ging er 1839 nach Stuttgart. Er sollte das Bad in Canstatt gebrauchen. Frei vom Amte, sich ganz seiner Schriftstellerei widmend, lebte er abwechselnd hier und in Stuttgart. Ein Vortrag, welchen Thiersch 1839 in Mannheim hielt, gab Veranlassung zu jenem Werke, welches einen Wendepunkt in der Geschichte der höheren Bürgerschule bezeichnet; wir meinen: „Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. Stuttgart 1840." In dieser Zeit wurden auch vollendet oder begonnen: 1) „Französisches Lesebuch, zwei Theile, für untere und mittlere Klassen;" 2) Deutsches Elementarwerk: Lese- und Lehrbuch für Gymnasien und höhere Bürgerschulen". Am 1. Juli 1840 erschien das erste Heft der „Pädagogischen Revue, Centralorgan für Pädagogik, Didactik und Culturpolitik." Diesem Organ widmete der geistvolle Mann seine größte Thätigkeit. Es verbreitete sich rasch über ganz Deutschland, hielt seinen Einzug in Frankreich, Rußland, England, Schweden, Dänemark, ja in Spanien. 1841 wurde er als Professor der französischen Sprache und Literatur an die Cantonsschule in Aarau gewählt, verließ diese Stellung aber schon 1844 wieder, weil er einsah, daß seine umfassende literarische Thätigkeit, der er sich vorzugsweise gewidmet hatte, ihm nicht die nöthige Zeit lasse zur gewissenhaften Ausfüllung eines praktischen Berufs. Er zog nach Zürich und wurde zunächst ganz ein „Mann der Feder". Sein französisches und deutsches Elementarwerk mit der „genetischen Methode", der Methode des Systems der Entwicklung, gab dem Unterrichte in den modernen Sprachen einen neuen

Aufschwung. So weit es denkende, pädagogisch-gebildete und vorwärts strebende Lehrer gab, beherrschte Mager das Terrain, und die Principien der Pestalozzi'schen Schule gelangten zur Herrschaft auch über den Sprachunterricht, dessen bisherige Behandlung am wenigsten geeignet schien, der Entbindung und Entwicklung des menschlichen Geistes zu dienen. — 1847 konnte er einem Rufe nicht wiederstehen, der von Weimar an ihn gelangte: er wurde 1848 Director des Realgymnasiums in Eisenach, mußte aber schon 1852 diese Stellung wieder verlassen, wozu ihn ein Rückenmarksleiden nöthigte, dessen erste Spuren sich bereits in Zürich gezeigt hatten. Seine Hoffnung, wieder arbeitskräftiger zu werden, sollte nicht erfüllt werden. Er ging 1854 nach Dresden, dann nach Wiesbaden, ohne Hülfe gegen seine Rückenmarkslähmung zu finden, welche Krankheit leider die Fortführung und zeitgemäße Verbesserung der Mehrzahl seiner Werke verhinderte und ihn am 10. Juni 1858 in's Grab legte. — Seine Persönlichkeit wird von Langbein (Karl Mager's Leben. Stettin 1849) also charakterisirt: „M. war groß, kräftig gebaut und sah bis zuletzt blühend und frisch aus." „Man konnte es nicht fassen, wenn man ihn sitzen sah, daß er nicht Herr seiner Glieder sein könne." „Der dritte Theil seines Lesebuchs ist wohl in der Wahl der Stücke und in dem Reichthum seines Inhalts das treueste Widerspiel seines reichen Geistes und seines edlen, wahren Charakters. Seines Charakters! Denn der große Theoretiker der Pädagogik hat an sich auch erreicht, was er als den Endzweck der Erziehung setzt: Bildung eines Charakters." „Das Gemüth soll nicht amorph bleiben, sondern zu einer festen Gestalt krystallisiren; der Mensch soll es zu einem entschiedenen und beharrlichen, zu einem systematischen und consequenten Wollen und Nichtwollen bringen; der Wille soll nicht durch Egoismus und Calcul, sondern durch praktische Vernunft bestimmt werden, er soll dem Schönen, Guten und Heiligen zugewandt sein." „Seine Stimmung war stets heiter. Selten klagte er über körperliches Leiden." Mit seiner Gattin stand er in der innigsten Lebensgemeinschaft und entschädigte sie für ihre Liebe und Aufopferungsfähigkeit durch die wärmste Dankbarkeit. „Seine letzten Augenblicke waren ruhig und sanft; er verschied, sein mildes, freundliches Auge auf seine Gattin gerichtet." Trotz seiner Milde und Menschenfreundlichkeit „war sein Auftreten schroff, wo es auf das Niederkämpfen unberechtigten und vorzüglich dünkelvollen Widerstandes ankam", in welchem Falle er sich wohl in's Uebermaß hinreißen ließ. Seiner geistigen Richtung nach gehörte er anfangs der Hegel'schen Schule an; aber schon 1846 fand er sich mit der „dialectischen Methode" dieses Philosophen ab und wandte sich Herbart zu. Er hält mit Hegel

im Anfang den Staat für „das sittliche Universum, in dessen System Kirche und Schule nur Momente sind“, bedauert aber schon 1848, „daß die „deutsche Bürgerschule“ und die beiden ersten Jahrgänge der Revue (welche Zeitschrift er in diesem Jahre aufgab) noch die Reste des Aberglaubens enthalten.“ In seiner Eigenschaft als Lehrer wird er von Rauchenstein und Langbein also charakterisirt: „M. besaß die Gabe einer leicht fließenden, gewandten und in jedem Augenblicke präcisen Rede in vorzüglichem Maße.“ „Er verstand es, ohne den Schüler zu übereilen, durch rasche und treffende Fragen ihn von dem Unbestimmten und Halben oder Falschen der Antworten auf das Richtige hinzuführen. Ueberall drang er auf Bestimmtheit und Deutlichkeit der Begriffe und Ausdrücke und war unerschöpflich in augenblicklicher Hervorbringung von Beispielen zur Verdeutlichung.“ „Er verfügte über sein umfangreiches, gelehrtes Wissen, über die Sprachen, welche er in ihrer geschichtlichen Entwicklung begriffen hatte, mit größter Leichtigkeit und Sicherheit, hatte ein vorzügliches Gedächtniß, große Geschicklichkeit im Combiniren nebst einer guten Dosis Humor. Dieses gab seinem Wesen eine gewisse Originalität, wodurch sein Unterricht doppelt anziehend wurde.“ Er imponirte seinen Schülern nach allen Seiten hin; „sie hingen an ihm in gleichem Maße, wie er sich voll Wohlwollen und Freundlichkeit, stets ruhig, heiter und froh, zärtlich und theilnehmend, ja väterlich ihnen hingab.“ Auch seine Collegen und Vorgesetzten zollten ihm willige Anerkennung. So der Verfasser der „Bürgerschule“, die als bahnbrechendes Werk hier zunächst in Betracht kommt.

Die Pädagogik, so meint der Verfasser, habe als Grundlage nicht blos die Psychologie, sondern auch die Geschichte, die Geschichte des Bewußtseins oder noch besser des Gemüths, mit welchem Worte unsere Sprache den Menschen in seiner Totalität bezeichne. „Der Pädagoge muß wissen, daß alles, was unser Gemüth erfüllt, daß der ganze Inhalt unseres Bewußtseins, daß alles, was wir in der That unmittelbar wissen, durch die Geschichte vermittelt ist. Die Geschichte lehrt uns nicht blos die Erziehungs- und Unterrichtssysteme jedes historischen Volkes kennen, sondern zeigt uns auch, was gegenwärtig Unterricht und Erziehung sein und anstreben muß. Was für den Fluß die Quelle, das ist für jede Institution das Bedürfniß, welches sie gründet. Ist letzteres vorhanden, so muß die entsprechende Institution geschaffen werden, wenn nicht Unbehagen, Unordnung und vielleicht Untergang heraufbeschworen werden soll. Was die deutsche Bürgerschule betrifft, so weist die Geschichte ein solches Bedürfniß nach, und sie muß daher in's Leben treten, trotz alles Widerstrebens „der Stockphilologen, die sich mit einer ganz

eigenthümlichen Unverschämtheit ein Privilegium der Humanität arrogiren, und mit einer ganz eigenthümlichen Lächerlichkeit die Humanität in die Beschäftigung mit griechischer und römischer Sprache und Literatur setzen (gleich als ob die Menschheit eine Partikel von Griechenland und Rom wäre und nicht vielmehr das Verhältniß umgekehrt). Diese geben sich Mühe, die Quelle zuzudecken, und da das unmöglich, so versuchen sie, das Wässerchen in ihren Bach zu leiten." — Die Griechen sind unsere Vorfahren dem Geiste nach. Ihre Aristeia ist das Verhältniß des Säuglings zur Mutter, des Blattes zum Stamm, auf dem es lebt, während dem modernen Staate das Individuum selbständig gegenüber tritt. „Der Grieche kannte nur das Bürgerthum; von dem, was man heutzutage im Guten und im Schlimmen Freiheit nennt, hat er nie eine Ahnung gehabt." Die Aristeia, die Gleichheit der Gesinnung, setzte Gleichheit der Interessen voraus. Daher gab es in Sparta eigentlich kein Eigenthum und in ganz Griechenland wohl Klassen, aber keine eigentlichen Stände. „Der Bürger mußte, um die Gesammtheit seiner Bürgerrechte ausüben und seine Bürgerpflichten erfüllen zu können, der Sorge für den Erwerb enthoben sein, und so kommen zu Perikles Zeit in Attika auf 20,000 waffenfähige Bürger 400,000 Sklaven." Das Problem, diese halbthierische Masse zu Menschen und in Folge dessen ebenfalls zu Bürgern zu machen, hat die Geschichte gelöst. Wie suchte sich nun der Sohn des griechischen wohlhabenden Bürgers zu einem subjectiven Kunstwerke auszubilden, wie wurde er ein Schöner und Guter? Nach dem 7. Jahre hörte die Spielzeit auf; der Knabe erhielt einen Führer — παιδαγωγός —, der meist nur eine Art Bedienter, selten auch Lehrer, gewöhnlich Sklave war. Jetzt begann bis zum 18. Jahre der Unterricht in der grammatischen, der musischen und gymnastischen Kunst. Der Lehrer, der Grammatist, auch κριτικός genannt, entspricht unserem Elementarlehrer; seinen Unterricht mußten alle Bürgerssöhne genießen. Er ließ es in der Regel an Schlägen nicht fehlen; überhaupt erzogen die Griechen strenge. Mit dem 18. Jahre legte der Athenienser den Bürgereid ab, die kriegerischen Uebungen begannen; auch mußten die Gesetze neu gelernt werden. Jetzt begann die höhere, oft viele Jahre dauernde Ausbildung bei einem Philosophen oder Sophisten. Die Bildung läßt sich mit unserer Universitätsbildung vergleichen. Es ist aber in dem griechischen Cultursystem bis auf Aristoteles und die Alexandriner von keiner Gelehrsamkeit, nur von **Bildung** die Rede. Sie konnte bei allen bemittelten Freigeborenen nur Eine sein, weil es einerseits noch kein Bedürfniß eines Gelehrtenstandes, andererseits industrieller Fachbildung gab. Das Analogon für diese

griechische Bildung finden wir nicht in der Gelehrtenschule (denn diese ist ein Product des Mittelalters und der Neuzeit), auch nicht in der Volksschule (denn diese lehrt, was der griechische Grammatist lehrte), sondern in der Bürgerschule, welche diejenige Klasse von Bürgern zu erziehen hat, die ohne Gelehrte zu sein, doch schön und gut sind — gentlemen, wie der Engländer sagt. — Im Mittelalter tritt dem Geschichtsforscher das Christenthum und Germanenthum in den Weg. „Im Christenthum wird Gott Mensch. Jetzt tritt die Seligkeit der Versöhnung ein." „Da aber alle Menschen Christen, Kinder Gottes werden sollen (an sich sind sie es), so erhält das Individuum als Bürger des Reiches Gottes auf Erden einen unendlichen Werth", und es fällt somit die Sclaverei, wie die antike Gebundenheit des Menschen an den Staat, die griechische Aristeia mit ihrer Selbstlosigkeit zusammen. Die Juden, Griechen und Römer aber waren „alte Schläuche", die den neuen Geist nicht darzuleben vermochten. Dazu mußten erst die Germanen, bestimmt, das christliche Volk par excellence zu werden, in die Weltgeschichte eintreten. Bei ihnen hörte die antike persönliche Sclaverei auf und verwandelte sich in das unendlich mildere Verhältniß der sächsischen Dienstbarkeit. Es bildete sich nach längerer Zeit unbändigen Ringens ein doppeltes Bürgerthum, das des Staates und das der Städte aus. „Der größte Theil der Staatsbürger des Mittelalters, nämlich der Adel, weiß nichts von eigentlicher, liberaler Bildung, wie sie der griechische Bürger erwarb; bei dem Adel tritt Unwissenheit, bei der Geistlichkeit und den Doctoribus und Magistris Gelehrsamkeit an die Stelle — die bürgerliche Bildung war verschwunden. Das Christenthum aber verlangte und mußte verlangen, daß jedes Kind des Reiches Gottes sein Vaterunser, sein Credo, den Dekalog, die Kirchengebete auswendig wisse, die sonntägliche Predigt und das Evangelium verstehen könne. „So sah sich die Kirche im Falle, das Fundament unserer heutigen Volksbildung zu legen, und dafür sei ihr ewiger Dank." Der Keim der Volksschule entstand in Stadt und Land, welchen die Reformation zum fröhlichen Wachsthum brachte. Die begütertsten Bürger entbehrten der Bildungsanstalten und fielen bei der Abwesenheit einer Einsicht in das Bildungswesen überhaupt auf Anlegung lateinischer Stadtschulen, um ihren zu Handwerken, Künsten 2c. bestimmten Kindern die Bildung des Gelehrtenstandes geben zu lassen — eine Bildung, die freilich mit der heutigen kaum zu vergleichen ist und nicht entfernt an das heranreicht, was die heutige Bürgerschule zu gewähren hat. — In der Zeit zwischen Reformation und Revolution machten sich die Fürsten absolut. Die Fürstengewalt vernichtete seinem Wesen nach den Adel.

Der Bürgerstand studirte entweder, oder trieb Handel und Gewerbe. Das Staatsbürgerthum zerfiel; die Theilnahme der bourgeoisie an den Staatsangelegenheiten erschien als lächerliche Kannegießerei; die Gelehrten waren durchgängig Pedanten, die Bauern Citronen, an denen Fürst und Gutsherr um die Wette preßten. „Das Unterrichtswesen, in einer unbehülflichen Mitte zwischen Altem und Neuem stehend, ist wesentlich in sich gebrochen und ermangelt der entschiedenen Richtung auf ein klar gedachtes Ziel. Volksschulen entstehen an verschiedenen Orten. Da aber die Lehrer, um nicht zu verhungern, Kleider und Schuhe flicken, oder Vieh hüten mußten, so wurde natürlich nicht das Allerdürftigste geleistet." Unserer Zeit war es vorbehalten, ein neues Volksthum und Bürgerthum zu gründen und daher auch die Bildung neu auferstehen zu lassen. Sie ist damit beschäftigt, das altgriechische Element zu assimiliren. „Wir alle sind jetzt Aristen, weil alle Bürger." Eben so erfreulich ist der Blick auf unser Culturleben mit seiner Ehrfurcht gebietenden Industrie und seinen Erfindungen. „Der moderne Staat ist auf Intelligenz gegründet, so auch die Organisation der Bürger in Stände, so endlich auch die Organisation des Unterrichts. Für die drei Stände, welche sich herausgebildet haben, fehlt es noch an geeigneten Benennungen; man kann sie auf ungefähre Weise als gemeinen Mann oder Volk, Gebildete und Gelehrte bezeichnen. Für den ersteren Stand ist die Volksschule. Sie wäre derart, wo die ganze Jugend des Vaterlandes ohne Unterschied der Stände ihre erste Bildung zum Menschen empfinge. Diese Bildung dauert bis zum 10. Jahre und weicht dann der Standesbildung. Die Kinder, welche Volk bleiben wollen, gehen in die „deutsche Schule" (Oberklassen der Elementarschule), die zukünftigen Gelehrten beziehen die Gelehrtenschule, und für diejenigen, welche zwischen beiden stehen, ist die s. g. höhere Bürger- oder Realschule da. „Letztere ist nur da für diejenigen Leute, die sie vom 10. bis 16. Jahre unausgesetzt besuchen können. Nur in dieser Zeit kann sie ein in sich abgerundetes Ganzes von Bildung geben, die specifisch von der des gemeinen Mannes verschieden ist." Das Wesen des hier Gebildeten unterscheidet sich von dem des Gelehrten in Folgendem: „Der Gelehrte hat in den ethischen Wissenschaften eine historische Bildung und in der Kenntniß der alten Sprachen den Schlüssel zu Gebieten, die dem blos Gebildeten verschlossen bleiben. Der Gelehrte ist literatus. Der bloße Gebildete genießt, insofern er sich mit den ethischen Wissenschaften beschäftigt, nur Früchte; der Gelehrte erhält die ganze Pflanze mit der Wurzel." Zu den „Gebildeten" gehören: Volksschullehrer, Apotheker, Wundärzte, Dentisten, Thierärzte, Landwirthe, Forstmänner, Beamte beim Berg- und Hütten-

wesen, Kunstgärtner, Armeeofficiere, Schiffsofficiere, Bürger, die Communalämter bekleiden, Subalternen im Post-, Rechnungs-, Steuer-Verwaltungswesen, Secretaire rc., Fabrikanten, Kaufleute, Civilingenieure, Mechaniker, Feldmesser, Künstler, alle Damen. Ein Theil der Rechtspflege, der Verwaltung, des Heerwesens verbleibt in unserer Zeit den Gelehrten. Will aber der Staat kein vollständiges Centralisationssystem einführen, so hat er die Pflicht, auch für die Bildung der Nichtbeamten durch die Bürgerschule zu sorgen. Ihnen allen eine Gelehrtenbildung zu geben, ist nicht möglich wegen des häufigen Mangels an Geld, Zeit und Geistesfülle, ist aber auch nicht wünschenswerth, weil es darauf ankommt, die Gegenwart zu verstehen, auch ohne den Umweg durch das Alterthum zu machen. „Unsere Gebildeten können sich heutzutage auf demselben Wege in unsere Sittlichkeit und Cultur hinein leben, auf welchem sich die Zeitgenossen des Miltiades in die ihrige hinein gelebt haben. Die Griechen wurden vortrefflich gebildete Menschen." Die Fahrt durch die Geschichte birgt besondere Gefahren, die nur der Auserwählte zu bestehen vermag. Ihr soll man den bedeutenden Theil unserer Jugend, welcher der Bürgerschule verbleibt nicht aussetzen. „Da es uns im Laufe der Jahrhunderte gelungen ist, zu einer modernen Bildung zu gelangen, die trotzdem, daß die antike in ihr aufgehoben ist, unmittelbar erlangt werden kann, so mögen sich unsere Gebildeten an dieser Bildung genügen lassen." Die Bürgerschule soll dem Gebildeten außer seiner allgemeinen Bildung, welche sich specifisch von der allgemeinen Bildung des Gelehrten unterscheidet, die Vorbereitung zu seiner Berufsbildung gewähren, möge er dieselbe später in einer Fachschule oder in der Weihe der Lehrlingsschaft erwerben wollen." Soll sie ihre Bestimmung erreichen, „so muß sie mindestens sechs Klassen haben, und zwar so, daß die unterste Klasse nur solche Knaben aufnimmt, welche die Elementarschule absolvirt haben." Darunter ist nicht die deutsche Schule, das obere Stockwerk unserer Volksschulen zu verstehen. Diese erst zu besuchen, würde für den Bürgerschüler eher nachtheilig als vortheilhaft sein, sowie es lächerlich wäre, wenn man die Bürgerschule als eine Vorschule für das Gymnasium betrachten wollte. Dagegen könnte es von Nutzen sein, mit der Bürgerschule eine Elementarschule zu verbinden, welche dann in der Regel nur von solchen Knaben besucht werden würde, die später die Bürgerschule besuchen wollen. Falls der Director der letzteren ein ächter Pädagoge ist, folglich auch das Elementarschulwesen kennt und liebt, kann eine solche Elementarschule eine Musteranstalt sein. „Der ächte Pädagog ist eben so gern bei Kindern, die er mit Rechenpfennigen oder Schwefelhölzern zählen lehrt, als bei Jünglingen,

die er Gleichungen des vierten Grades auflösen läßt." Von den Lehrern der Bürgerschule wird verlangt, daß sie dem Gelehrtenstande angehören, von den Sprachlehrern, daß sie Philologen seien. „Man ist noch nicht fähig, Deutsch, Französisch oder Englisch zu lehren, wenn man diese Sprachen richtig und zierlich spricht und schreibt. Das ist Bildung und weiter nichts. Zum Lehren gehört mehr, und dieses Mehr nenne ich Philologie. Vom Lehrercollegium muß vorausgesetzt werden, „daß die Summe der Lehrer wirklich eine Schule bilde und nicht eine Akademie au petit pied, wo jeder seinen Spruch sagt und sich um den andern nicht bekümmert. Sollen mehrere an einem Strange ziehen, so müssen sie eben zusammen passen, über Mittel, Ziel und Wege, Art und Weise einig sein." „Wer nicht selbst Pädagog ist, hat von der Folter keinen Begriff, auf die der Geist eines Knaben gespannt wird, der für drei Sprachen drei Lehrer hat, die nicht übereingekommen sind, dieselbe grammatische Methode, Terminologie und Theorie anzunehmen. Von den Widersprüchen, in denen sich der historische mit dem Religionsunterrichte befinden kann, gar nicht zu reden." „Lehrt Grammatik oder Mathematik nach dieser oder jener Methode, mir ist die Wahl zwar nicht gleichgültig, indeß ist sie Eure Sache; aber lehrt einstimmig, lehrt consequent, macht die Geistvollen unter Euren Schülern nicht an aller Wahrheit irre, macht die weniger Begabten nicht stupide." Die Bildung des Gebildeten hat zu sein 1) eine intellectuelle, eine Verstandesbildung; 2) eine positiv wissenschaftliche; 3) eine ästhetische; 4) eine ethische und religiöse; 5) eine politische, Bildung zur Bürgerlichkeit und ihren Rechten und Pflichten; 6) eine sachliche, für seinen näheren Beruf. Die letztere allein ist von der Bürgerschule ausgeschlossen. Darnach wären folgende Dinge zu lehren:

I. Ethische Wissenschaften.

A. Sprachunterricht (Deutsch, — Französisch, — Englisch).
1) Verstehen, Sprechen, Schreiben: Technik.
2) Einsicht in den Sprachbau: Grammatik.

B. Literaturunterricht (Deutsch. Französisch. Englisch).
1) Anleitung zum Verstehen der Dichter, Historiker, Redner und didaktischen Schriftsteller: Lectüre und Grundzüge der Literaturgeschichte.
2) Einsicht in die Theorie: Stilistik, Rhetorik, Poetik. — Anleitung zum Componiren.

C. Geschichtsunterricht.
1) Geschichte, mit besonderer Berücksichtigung der neueren; — Geographie.

2) Vaterländische Staats- und Gesellschaftsverfassung, theoretische Bildung zur Ausübung der bürgerlichen Rechte und Pflichten.

II. Natürliche Wissenschaften.

A. **Mathematik.** (Arithmetik bis zur Theorie der Funktionen; Geometrie und Trigonometrie nebst darstellender Geometrie; angewandte Mathematik — Mechanik, mathematische Geographie ꝛc. — soweit sie ohne Anwendung der höheren Analysis verständlich).

1) Einsicht, Theorie.
2) Können, Praxis.

B. **Physik.** (Nebst Chemie, physikalischer Geographie ꝛc.)

1) Anschauung der Phänomene und Einsicht in die „Gesetze“.
2) Uebungen im Laboratorium.

C. **Organik.** (Geographie, Geognosie und Mineralogie; Botanik, Zoologie.)

III. Gesang, Zeichnen.

IV. Religion.

V. Grundzüge der Psychologie, Logik und Moral als Naturlehre und Naturgeschichte des Geistes.

(In der obersten Klasse.)

VI. Gymnastik.

„Man wird zugeben, daß der Verein dieser Unterrichtsgegenstände ein Ganzes von Bildung gewährt, freilich eine Bildung, die specifisch von der Gelehrtenbildung verschieden ist. Die Bildung des Gelehrten ist universell, die des gemeinen Mannes durchaus national; hier haben wir, was man europäisch-moderne Bildung nennen kann, eine Specialität, die sich neben der hellenisch-antiken Bildung der Zeitgenossen des Sokrates zeigen darf.“ „Die echten Freunde der echten Bürgerschule sind sich bewußt, im Geiste der großen und reinen Alten zu denken und zu handeln.“ Was den Unterricht selbst betrifft, so ergeben sich für sämmtliche Gegenstände des Unterrichts zwei Stufen und zwei Methoden: die propädeutische auf Kennen und Können gehend, die kritische, auf Erkennen und Kunst gehend. (Schärfere und tiefergreifende Auseinandersetzungen über das Wesen der Methode findet man in Mager's Werk: Die genetische Methode ꝛc.). Der Verfasser der „Bürgerschule“ giebt nun seine Ansichten in Betreff der einzelnen Unterrichtsgegenstände ausführlich. Besonders geistreich und umfassend redet er über den Unterricht in den neueren Sprachen und läßt

sich schließlich also vernehmen: „Tritt aber nun jemand auf und faselt von der bildenden Kraft der griechischen und lateinischen Sprache und zwar so, als ob das Studium drei ausgezeichneter moderner Sprachen nicht ebenfalls solche bildende Kraft habe, so antworte ich ihm, daß er weder neuere Sprachen, noch das kennt, was beim Studium fremder Sprachen das eigentlich Bildende ist.“ „Wer zu den neuen Sprachen noch die alten lernt, der ist freilich am besten daran. Wollte aber noch einer sagen, das Studium der griechischen und lateinischen Sprache habe wegen des vollkommneren Organismus dieser Sprachen eine größere formelle, bildende Kraft als das Studium der neueren Sprachen, so könnte man sich das ebenfalls gefallen lassen, wenn es auch nur halbwahr ist. Die Formenlehre der synthetischen Sprachen ist vollkommener; es stecken aber in der deutschen und französischen Syntax Geheimnisse, von denen die griechische nichts weiß. Ueberhaupt ist es mit dem formalen Nutzen eines Studiums, von dem die Humanisten seit Pestalozzi so viel reden, eine eigene Sache und ich bin so frei, zum guten Ende ein Wort von Böckh zu citiren: Qui illa studia, ob eam quam dixi causam (Historische Bildung) in scholis recepta, retinere in iisdem eorum capti praestantia cupiebant, cum docere vellent, quare id fieri oporteret, postquam prior illorum usus fructusque esset abolitus, acriter circumspicientes non potuerunt aliud reperire, quam formalis quae dicitur eruditionis causa Graecas Romanasque litteras et maxime linguas esse tractandas. Hoc ego tantum abest ut mihi persuadeam, qui praesertim non videam homines Graecam Latinamque grammaticam imprimis callentes caeteris mortalibus animo bene conformato longe praestare, ut quamvis mentibus formandis idonea materia sit, expellendas ex scholis antiquas litteras censeam, nisi potior causa supersit, quam ob rem illae deligantur“ — Die in der „Bürgerschule“ dargelegten Absichten und Ansichten hat Mager zu verwirklichen gesucht in dem Realgymnasium zu Eisenach. Der Lehrplan dieser Anstalt vom Jahre 1852, der letzte, nach dem Mager die Anstalt geleitet hat, folgt hiermit:

Fächer.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Summa
	Wöchentliche Stunden in den Klassen						
I. Religion	2	2	2	2	1	1	10
II. Sprachen und Litteraturen und was daran hängt.							
1. Deutsch	6	6	5	5	4	3	29
2. Französisch	6	6	5	5	4	3	29
3. Englisch	—	—	5	5	4	3	17

Fächer.	Wöchentliche Stunden in den Klassen VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Summa.
4. Lateinisch (facultativ) (4 Jahrescurse in II. u. I. à 4 Stunden.)	—	—	—	—			
III. Historie.							
1. Geschichte	2	2 }	3	3	3	3	16
2. Bürgerl. Geographie	s. u.	s. u. }					
IV. Mathematik u. Naturkunde.							
1.							
a.							
α. Bürgerl. Rechnen	5	4(3)	2	2 }	2	{ — }	15(14)
β. Dopp. Buchhalt.	—	—	—	— }		{ — }	
b.							
α. Buchstabenrechnen und Algebra, und Geometrie . . .	—	2	2(3) Geom.	4 }	5 }	7	22(23)
β. Analysis u. analytische Geom. . .	—	—	—	— }			
c.							
α. Darst. Geom. . .	—	—	—	— }			
β. Feldmessen (im Somm.) u. mathemat. Geographie (im Winter)	—	—	—	— }			
2.							
a. Physik	—	—	2	1	2	3	8
b. Chemie	—	—	—	2	3	4	9
3.							
a. Natürliche Erdkunde							
α. Mathemat. Geographie	—	—	—	—	— s. o.		
β. Topische u. physikal. Geographie incl. Geognosie und Pflanzengeographie	2S.3W.	2S.3W.	-S.2W.	-S.2W. }	3	3	20
b. Naturgeschichte . .	3S.2W.	3S.2W.	2.-W.	2S.-W. }			
V. Kunstfächer.							
1. Schönschreiben . . .	3	2	—	—	—	—	5
2. Zeichnen und Modelliren	—	2	2	2	(2	3)	11
3. Singen	2	2	(2	1	1	1)	9
4. Turnen.							

Fächer.	Wöchentliche Stunden in den Klassen VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Summa.
VI. Besondere Stunden des Direktors.							
1. Analytischer Unterricht, Repetiren, Examiniren	1	1	1	1			6
2. Denkende Zusammenfassung des Gelernten und Wegweisung aus der Schule in's Leben	—	—	—		1	1	
Summa der wöchentlichen Stunden excl. Turn- u. Lateinstunden	31	34	35	35	35	35	206

Die Mager'sche „deutsche Schule" hat sich in Verbindung mit der Elementarschule zu der Bürgerschule im engeren Sinne dieses Wortes, oder, wie sie wohl auch genannt wird, zur **mittleren Bürgerschule** herausgebildet. Dieselbe führt in mehreren Klassen die Unterrichtsgegenstände der unteren Volksschule vollendeter und erweiterter durch und betont dabei vorzüglich die Naturwissenschaften. Der Lectionsplan der Bürgerschule zu Leipzig umfaßt, diesen Anforderungen und diesem Ziele gemäß: Religionslehre und Bibelkunde; deutsche Sprache, Weltkunde; Geschichte und Geograhie, besonders des Vaterlandes, Naturkunde und praktische Fertigkeiten: Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen und Turnen. In Bayern ist der Grundtypus der Schulabtheilungen das Schulklassensystem für Stadt- und Landschulen: Vorbereitung und 1., 2. und 3. Klasse, die je nach der Zahl der Schüler und der disponiblen Lehrkräfte Unterabtheilungen haben. In größeren Städten theilen sich die drei Hauptklassen in 7 und diese wieder in Knaben- und Mädchenklassen. Nürnberg, das 74 Schulklassen mit 63 definitiven und 11 Hülfslehrern zählt, hat für seine Bürgerschule folgenden Lectionsplan:

Lehrgegenstände.	Wöchentliche Lehrstunden.			
	Vorbereitungs-Klasse.	Unter-Klasse.	Mittel-Klasse.	Ober-Klasse.
Religion	1	2	2	2
Biblische Geschichte	2	2	2	2
Lesen	5	6	4	2
Schreiben	5	4	3	2
Deutsche Sprache	—	3	4	6
Rechnen	4	5	5	4
Gesang	1	1	2	2
Geographie	—	3	2	2
Naturgeschichte	—	—	2	2
Geschichte	—	—	—	2
Anschauungsunterricht	2	—	—	—

Solche vier Klassen fordert auch **Gräfe** für die Bürgerschule, in die er die Unterrichtsgegenstände also vertheilt:

Lehrgegenstände.	Wöchentliche Lehrstunden.			
	Elementar-Klasse.	Dritte Klasse.	Zweite Klasse.	Erste Klasse.
Anschauungsunterricht	4	—	—	—
Religionsunterricht	4	5	5	5
Sprachunterricht (Lesen, Sprech- und Sprachübungen, Rechtschreiben, schriftlicher Gedankenausdruck)	12 (einschließlich Schreiben.)	8	5	6
Rechnen	4	4	3	2
Raumgrößenlehre	—	—	—	4
Naturkunde	—	—	4	4
Geographie	—	2	4	—
Geschichte und Staatskunde	—	—	—	4
Gesang	—	2	2	2
Schönschreiben	(s. Sprache.)	4	2	2
Zeichnen	—	2	2	2

Jede Klasse soll zwei Schuljahre umfassen. Der Anschauungsunterricht schließt in der Elementarklasse ab; ihr Cursus ist einjährig. Der Unterricht im Christenthume ist in der Elementarklasse ein vorbereitender: 12 bis 16 biblische Geschichten halb aus dem alten, halb aus dem neuen Testament werden durchgenommen; — das Ziel der 3. Klasse ist gute Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte; nebenbei

das erste Hauptstück des Katechismus eingeübt und der Wortsinn zum Verständniß gebracht; — die Aufgabe der 2. Klasse ist die sachliche Erklärung des ersten Hauptstückes, in 2 wöchentlichen Stunden (jährlich wiederkehrend), während die 3 übrigen Stunden auf Bibelkunde und Bibellesen verwendet werden, damit die Schüler die biblischen Bücher nach der Reihenfolge, nach ihren Hauptklassen und nach ihrem wesentlichen Inhalte kennen lernen; — der 1. Klasse fällt die sachliche Erklärung des zweiten und dritten Hauptstückes in 3 wöchentlichen Stunden (jährlich wiederkehrend) zu, woneben Bibelkunde und Bibellesen hergehen. Im Sprachunterricht sollen die Schüler in der Elementarklasse soweit gebracht werden, daß sie elementarisch richtig und fließend mit Beachtung der Unterscheidungszeichen lesen, das Gelesene, sofern es ihrer Bildungsstufe angemessen ist, verstehen, den Inhalt angeben und historische Stücke wiedererzählen, das Geschlecht der Dingwörter, Ein- und Mehrzahl, die Hauptzeiten des Verbums unterscheiden und aus dem Lesebuche Stücke richtig abschreiben können; — die 3. Klasse verwendet dann 6 Stunden auf das logische Lesen und knüpft an dasselbe Sprech- und Sprachübungen über Bildung von Wörtern durch Ableitung und Zusammensetzung, über die Fürwörter, Nebenzeiten des Verbums 2c., ferner Nachbildungen von Sätzen, Nacherzählung, Nachahmung von Beschreibungen (mündlich), indeß 2 andere Stunden auf Rechtschreiben verwendet werden: Abschreiben und Aufschreibeübungen des Auswendiggelernten; — in der 2. Klasse erhält das Lesen 4 Stunden; vorherrschend logisches, aber auch das Lesen mit Ausdruck beginnt, schwierige bildliche Ausdrücke, Synonyme, Haupt- und Nebengedanken werden unterschieden, der wesentliche Inhalt des gelesenen Stückes wird angegeben, die Grundformen des Zeitworts, Indicativ und Conjunctiv werden aufgesucht, die Nachbildungen und Nachahmungen treten schriftlich auf, die gewöhnlichen Geschäftsaufsätze sind einzuüben, 1 Stunde Orthographie; — die 1. Klasse verwendet 3 Stunden auf das Lesen, das ein logisches und ästhetisches wird, die im Lesestück enthaltenen Gedanken werden nach ihrer Wahrheit, ihrem Werthe und ihrer Beziehung auf das Leben des Schülers und auf den Plan des Lesestücks behandelt, auf die wichtigsten Gattungen der Darstellung, Erzählung, Fabel, Märchen, Lied 2c. wird gelegentlich nach ihren wesentlichsten Merkmalen hingewiesen, die übrigen 2 Stunden dienen zur Uebung im schriftlichen Gedankenausdruck und zwar so, daß einestheils der Stoff oder die Form der kleinen Aufsätze von den erklärten Lesestücken hergenommen, anderntheils die Form der Briefe und der geschäftlichen Aufsätze eingeübt wird. Der Unterricht im Rechnen hat es in der Elementarklasse lediglich mit dem elementarischen oder

Kopfrechnen zu thun, außerdem mit Lesen und Schreiben der Zahlen mit Ziffern bis in die Tausende; — in der 3. Klasse wird in 2jährigem Cursus, aber in 2 Abtheilungen, das Zahlen-Lesen und Schreiben erweitert, das Zehner-System zu anschaulicher Erkenntniß gebracht, die Grundrechnungsarten in ganzen unbenannten und ungleichbenannten Zahlen und die Anwendung der Multiplication und Division auf leichtere Preis- und ähnliche Rechnungen eingeübt; jedesmal ³/₄ Stunde auf das Ziffer-, ¹/₄ Stunde auf das elementarische Rechnen; — die 2. Klasse nimmt Brüche und die Anwendung der Multiplication und Division derselben auf Preis- und ähnliche Berechnungen, um im zweiten Jahre durch vermischte und praktische Aufgaben alles Frühere zu wiederholen und die zusammengesetzte Regeldetri, die Zins- und Gesellschaftsrechnung und die Rechnung mit Zeiträumen einzuüben; — die 1. Klasse wiederholt dann das Frühere durch gemischte praktische Aufgaben und übt die Ketten-, Mischungs-, sowie die Münzrechnungen ein, macht auch mit dem Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel bekannt. Der Unterricht in der Raumgrößenlehre umfaßt die geometrische Formen- und Anschauungslehre, das Wissenswerthe aus der Körperlehre, Planimetrie mit Inbegriff der Berechnung des Flächenraumes, der Figuren und Messen auf dem Felde. Der Unterricht in der Naturkunde vertheilt sich so, daß in der 2. Klasse nur Naturgeschichte, im Sommer Botanik, im Winter Kenntniß von Thieren und Mineralien erzielt wird, und in jedem der beiden Jahre verschiedene Arten zu anschaulicher Kenntniß kommen, wogegen in der 1. Klasse 2 Stunden der Unterricht in der Naturgeschichte erweitert wird und in 2 Stunden die gewöhnlichen Naturerscheinungen erklärt werden, im letzten Jahre aber alle 4 Stunden zu benutzen sind, um die Schüler mit dem Wichtigsten und Populärsten aus der Naturlehre und Chemie bekannt zu machen. Der Unterricht in der Geographie wird in der 3. Klasse zur Hälfte auf Heimathkunde, zur Hälfte auf Kenntniß Deutschlands verwendet; in der 2. Klasse wird 1 Jahr hindurch genauere Kenntniß des Vaterlandes, im 2. Jahre Kenntniß der räumlichen, physikalischen und politischen Geographie der Erde und Erdtheile überhaupt erzielt; in der 1. Klasse knüpft sich der geographische Unterricht an die Geschichte, Naturkunde 2c. Der Unterricht in der Geschichte und der Staatskunde wird auf 2 Jahre vertheilt, so daß im 1. Jahre nur deutsche, im andern nur allgemeine Geschichte und Geschichte des Heimathlandes vorkommt; das Wichtigste aus der Staatskunde wird gelegentlich in die Geschichte verwebt.

Das ist das Ziel der sogenannten mittleren Bürgerschule, von der jedoch die Zukunft wesentlich noch als Ergänzung Uebung im Thun

verlangt, so daß sie ihre Zöglinge anleite, die Resultate der Naturwissenschaften 2c. praktisch zu verwerthen. Es muß deshalb die Bürgerschule mit ihren Zöglingen häufig Werkstätten der Handwerker und Industrieanstalten besuchen und über die Verhältnisse derselben Aufklärung geben. Auch müssen die Schüler selbst thätig sein, und nicht bloß beim Lernen, sondern auch durch Handeln arbeiten. Modelliren, Arbeiten in Holz, technologische Thätigkeiten 2c.: das ist es, was die Zukunft als Ergänzung des theoretischen Unterrichtes von der Bürgerschule fordert. — — Wie die Volksschule sich zur mittleren Bürgerschule, so hat die mittlere Bürgerschule sich zur höheren Bürgerschule oder **Realschule** entwickelt. Der Name stammt her von Christoph Semler in Halle, welcher 1738 eine „von K. preußischer Regierung des Herzogthum Magdeburg und von der Berliner K. Societät der Wissenschaften approbirte mathematische, mechanische und ökonomische Realschule" gründete. Es war hauptsächlich den philanthropischen Bestrebungen zuzuschreiben, daß die Gymnasien des vorigen Jahrhunderts die Bedürfnisse des praktischen Lebens zu berücksichtigen suchten und daß dabei einige derselben thatsächlich zu Realschulen wurden. Das Beispiel Semlers, dessen Schöpfung übrigens nur kurzen Bestand hatte, rief verschiedene Versuche der Art hervor. Die für Preußen bedeutendste Anstalt dieser Richtung war die von Joh. Jul. Hecker 1747 in Berlin gestiftete Realschule, die nach manchen verfehlten Experimenten erst durch A. G. Spilleke eine zeitgemäße Organisation erhielt. Spilleke ist der bedeutendste Vorgänger Mager's. Seine epochemachende Abhandlung über das Wesen der Bürgerschule datirt vom Jahre 1822. Der Bildungstrieb — so weist er darin nach — ist neben dem Triebe des Erkennens in der Einheit der menschlichen Natur etwas gleich Ursprüngliches, und das höchste Ziel, nach welchem ein Volk in seiner Bildung streben soll, ist, beide Richtungen in gleicher Vollkommenheit in seinen Gliedern lebendig werden zu lassen. Der Gegensatz, welcher sich auf den niederen Standpunkten des Bewußtseins und in der sinnlichen Sphäre des Lebens zwischen Geist und Natur darbietet, muß nicht allein im Wissen, sondern auch im Thun immer mehr aufgehoben und so der Natur durch freie menschliche Kunst immer mehr das Gepräge des menschlichen Geistes aufgedrückt werden. Mit der Anerkennung dieses Triebes und Berufes wird man aber auch Bildungsanstalten gut heißen müssen, in welchen jene Richtung die vorherrschende ist, und wo alles das gelehrt wird, wodurch auch das äußere Leben eine höhere veredelte und sittliche Gestalt gewinnt. Die Realschule ist neben den Gymnasien ein wissenschaftliches Institut, — in demselben Verhältniß einer all-

gemein vorbereitenden Ausbildung, welche das Gymnasium für die Universität giebt, zur Kunstakademie oder polytechnischen Schule oder dem Gewerbeinstitut. Naturkunde und Mathematik bestimmen sich selbst aus dem Princip der Realschule heraus als deren Hauptobjecte. Und da alle Cultur ein Werk der Gemeinsamkeit ist, ergiebt sich der Unterricht der neueren und der Muttersprache, sowie in der Geschichte und Geographie als daneben erforderlich; der Formensinn wird durch Zeichnen und Modelliren gebildet: die höchsten Beziehungen des Menschen endlich umfaßt die Religion, die Schutzwehr gegen jede niedere Ansicht und Behandlung des Lebens. Wie in den Unterrichtsgegenständen, so muß noch stärker — meinte Spilleke — der Unterschied zwischen Gelehrten- und Bürgerschule in der methodischen Weise, den Lehrstoff zu behandeln, hervortreten. Während im Gymnasium die Erweckung des wissenschaftlichen Sinnes der letzte Zweck ist, so daß in dem Schüler das Streben rege gemacht wird, das Einzelne auf ein Allgemeines zurückzuführen und überall den inneren Zusammenhang desselben zu erforschen, ist umgekehrt in der Bürgerschule das Ziel Erweckung des praktischen Sinnes, so daß in dem Schüler das Streben erregt und zur Fertigkeit gebracht wird, jedes Allgemeine mit Leichtigkeit auf einen besonderen Fall anzuwenden, in jedem Gegebenen das Zufällige vom Wesentlichen zu sondern, in jedem Gegenstande das Eigenthümliche und Charakteristische aufzufinden, genau das Verhältniß aufzufassen, in welchem die Theile zum Ganzen stehen, aus den gegebenen Theilen selber zugleich das Ganze zu bilden, um so an Beobachtungs- und Erfindungsgeist zu gewinnen. Und da beide Vermögen sich im Gebiete des Anschaulichen offenbaren sollen, so können sie auch nur durch eine anschauliche Darstellungsweise geweckt werden; weshalb der Lehrer der tüchtigste für die Bürgerschule ist, der neben seinen wissenschaftlichen Kenntnissen ein klares Auge für die Wirklichkeit besitzt und aus der Theorie den Weg in's Leben zu zeigen, und so die Gabe zu sehen, den Sinn für Form und Verhältniß zu wecken und zu beschäftigen weiß.

Dem Ministerium Altenstein gebührt der Ruhm, die Ideen Spilleke's aufgenommen und die Stellung der Realschule in der Reihe der höheren Lehranstalten zuerst erkannt und durch gesetzliche Anordnungen bestimmt zu haben. In der vom preußischen Ministerium am 8. März 1832 erlassenen „Prüfungs-Instruction" wird als Zweck der Prüfung angegeben, „denjenigen Jünglingen, welche den Unterricht in einer vollständigen höheren Bürger- und Realschule genossen haben, und

mit genügenden Kenntnissen aus derselben entlassen werden können, die bisher an den Besuch der oberen Klassen der Gymnasien geknüpfte Berechtigung zum Eintritt in den einjährigen freiwilligen Militärdienst, in das Post-, Forst- und Baufach und in die Büreaux der Provinzialbehörden zuzusichern, — den Aeltern und Vormündern eine zuverlässige Benachrichtigung über den Bildungsstand des zu entlassenden Zöglings zu gewähren, um darnach zu ermessen, ob er zum Eintritt in die für ihn bestimmte Laufbahn gehörig befähigt sei, — den Schulen eine Gelegenheit zu geben, sich über ihre Leistungen vor den ihnen vorgesetzten Behörden auszuweisen, durch den günstigen Erfolg sich in dem Vertrauen des Publikums zu befestigen und in den Lehrern, wie in den Schülern den würdigen Eifer für die Erreichung eines bestimmten Zieles lebendig zu erhalten." „Das Zeugniß der Reife wird ertheilt, wenn der Geprüfte in den Hauptunterrichtsgegenständen der höheren Bürger- und Realschulen vorzüglich, gut oder hinreichend bestanden und überhaupt in seiner geistigen und sittlichen Ausbildung so weit vorgerückt ist, daß er für den Eintritt in die für ihn bestimmte Laufbahn hinreichend vorbereitet erscheint. Dazu ist erforderlich: a) in Hinsicht der Sprachen: im Deutschen muß der schriftliche Ausdruck des zu Entlassenden von grammatischen Fehlern, von Undeutlichkeit und Verwechslung des Prosaischen und Poetischen frei sein, und im zusammenhängenden mündlichen Vortrage, im Disponiren leichter Themata eine angemessene Fertigkeit, sowie auch Bekanntschaft mit dem Bildungsgange der deutschen Literatur, insbesondere mit den ausgezeichnetsten Schriftstellern seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts nachgewiesen werden; — im Lateinischen muß der Schüler Fertigkeit besitzen, den Julius Cäsar und leichtere Stellen des Ovidius und Virgilius zu übersetzen, die Regeln der Etymologie und Syntax inne haben und anwenden können, auch mit der Quantität und dem dactylischen Versmaße bekannt sein (wo das Lateinische aus dem Unterricht ausgeschlossen ist, verschließt der Mangel an Kenntniß desselben und zwar dem Schüler den Eintritt in eine Laufbahn, wo es nicht entbehrt werden kann, doch kann das Zeugniß der Reife ausgestellt werden); — im Französischen muß ein Brief oder ein Aufsatz über ein angemessenes Thema richtig geschrieben, eine in Rücksicht auf Inhalt und Sprache nicht zu schwierige Stelle eines Dichters oder Prosaikers mit Geläufigkeit übersetzt, ferner richtige Aussprache und einige Fertigkeit im Sprechen nachgewiesen werden können; auch wird Bekanntschaft mit dem Entwicklungsgange der französischen Literatur und den wichtigsten Schriftstellern der französischen Nation erfordert; — wo das Englische und Italienische in der Schule gelehrt wird, wird von den abgehenden

Schülern erwartet, daß sie darin eine ähnliche Kenntniß wie im Französischen nachweisen können. b) In Hinsicht auf **Wissenschaften**: in der Religion Bekanntschaft mit dem Inhalte der heiligen Schrift im allgemeinen, ferner mit der biblischen Geschichte und den Hauptmomenten der Geschichte der christlichen Kirche, sowie mit der christlichen Glaubens- und Sittenlehre; — in der Geschichte eine deutliche Uebersicht der wichtigsten Begebenheiten der alten und neueren Völker, insonderheit genauere Bekanntschaft mit der Entwicklung, Verfassung und den innern Verhältnissen der jetzt bestehenden Staaten, wobei der Schüler nachzuweisen hat, daß er die wichtigsten Epochen chronologisch richtig anzugeben weiß und mit dem Schauplatz der Begebenheiten bekannt ist; — in der Geographie genaue Kenntniß der Elemente der mathematischen und physischen Geographie, ferner der europäischen und der wichtigsten Länder der anderen Welttheile und ihrer gegenseitigen Verhältnisse in statistischer und ethnographischer Hinsicht; — in der Mathematik Fertigkeit in allen Rechnungsarten des gemeinen Lebens und in der Rechnung mit Buchstaben, Geübtheit in der Auflösung der Gleichungen des ersten, zweiten und dritten Grades, Kenntniß der Theorie der Logarithmen, der Planimetrie, Stereometrie, ebenen Trigonometrie und des Gebrauchs der mathematischen Tafeln; — in den Naturwissenschaften und zwar 1) in der Naturbeschreibung auf Anschauung begründete Kenntniß der Klassification der Naturproducte, genauere Bekanntschaft mit den merkwürdigsten Producten, ihrer Anwendung und Verarbeitung für die Bedürfnisse des Lebens; 2) in der Physik Bekanntschaft mit den allgemeinen Eigenschaften der Körper, mit den Gesetzen des Gleichgewichts und der Bewegung, mit der Lehre von der Wärme, der Electricität, dem Magnetismus, vom Lichte 2c.; 3) in der Chemie Kenntniß von dem chemischen Verhalten der Grundstoffe und ihre Hauptverbindungen, der wichtigsten organischen Substanzen und der Salze."

So mangelhaft auch das Reglement von 1832 sein mochte, es hat doch die Realschulen auf den einzig richtigen Weg ihrer Entwicklung geführt: — ohne auf die altklassischen Sprachen zurückzugehen, durch die Bildungselemente der Neuzeit der Jugend eine allgemeine Bildung zu geben. Die Realschulen stießen deshalb auch bald die fremden Elemente von sich ab und suchten und fanden mehr und mehr ihre wahren Centralunterrichtsgegenstände in der Mathematik und in den Naturwissenschaften, wie in der deutschen, englischen und französischen Sprache. Dennoch individualisirten die Realschulen fortdauernd mit ihren Lehrplänen, so daß sie in Städten, wo die Interessen des Handels und der Industrie überwogen, den Anforderungen des Lebens Rechnung trugen,

soweit es unbeschadet einer gründlichen, allgemeinen Bildung geschehen konnte, während sie in anderen Städten, wo sie die einzigen höheren Bildungsanstalten waren, oder wo sich ihre Abiturienten vorzugsweise dem Beamtenstande widmeten, gleichfalls die localen Verhältnisse berücksichtigten und die lateinische Sprache in größerer Stundenzahl lehrten. Das Ministerium Altenstein duldete während seiner Wirksamkeit diese individuelle Gestaltung der einzelnen Realschulen und schmälerte denjenigen Anstalten, welche das Lateinische von ihrem Lehrplan ausschlossen, die an die Abiturientenprüfung geknüpften Vorrechte nicht. 1841 jedoch erhielt die Instruktion für die Realschulen dahin Abänderung, daß die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst nicht mehr von einem Abiturientenzeugnisse, sondern von der Reife für die oberste Schulklasse abhängig gemacht wurde, und daß nur diejenigen Zöglinge von der Entlassungsprüfungscommission das Zeugniß der Reife erhalten können, welche in der Prüfung den hinreichenden Grad der Befähigung in der lateinischen Sprache nachweisen. Unter dem Ministerium von der Heydt und von Raumer wurden sodann durch Bevorzugung der Gymnasien seitens des Cultusministers und der Gewerbeschulen seitens des Handelsministers die Realschulen wesentlich beeinträchtigt, wobei nicht unmerklich zu Tage trat, daß man den Beamtenstand von dem höheren Bürgerstande in seiner Bildungssphäre zu trennen suchte. Nachdem jedoch diese preußische Reactionsperiode beendet war, erklärte der Cultusminister von Bethmann-Hollweg vor den Kammern, daß die Aufgabe der Regierung keine andere sein könne, als das Wachsthum der Realschulen zu fördern, da einerseits bestimmten Lebensberufen, die von den Realien erzeugt seien, durch die Fachschulen nicht genügt werden könne, und da andererseits die Forderung ebensowenig durch die Gymnasien zu erfüllen sei, weil der Schüler daselbst eine Masse von Bildungsstoff in sich aufnähme, der ihn verwirrte. Es sind daher „den Realschulen die nöthigen Mittel zuzuwenden und es ist ihnen eine rechtliche Stellung im Staate anzuweisen." Die Folge dieser Erklärung und des vor den Kammern ausgesprochenen Entschlusses: „Ich betrachte es als eine wichtige Aufgabe meines Ministeriums, die Realschulen in ihrer eigenthümlichen Bedeutung zu fördern", — war die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschule und der höheren Bürgerschulen vom 6. October 1859. Dieselbe unterscheidet die Realschulen von den höheren Bürgerschulen und theilt die ersteren wiederum ein in Realschulen erster und zweiter Ordnung. Für die Realschulen erster Ordnung wird folgender Lehrplan vorgeschrieben:

Lectionen.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	3	2	2	2	2
Deutsch	4 }	4 }	3 }	3 }	3 }	3 }
Lateinisch	8 }	6 }	6 }	5 }	4 }	3 }
Französisch	—	5	5	4	4	4
Englisch	—	—	—	4	3	3
Geographie und Geschichte	3	3	4	4	3	3
Naturwissenschaften	2	2	2	2	6 }	6 }
Mathematik und Rechnen	5	4	6	6	5 }	5 }
Schreiben	3	2	2	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	3

Beide Arten von Realschulen haben die gemeinsame Bestimmung, eine allgemein-wissenschaftliche Vorbildung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Sie haben wie die Gymnasien ein System von 6 aufsteigenden Klassen. Für beide Arten ist die Cursusdauer in den Klassen VI., V., IV. einjährig. In der Realschule erster Ordnung ist der Cursus in I. und II., in der Regel auch in III. zweijährig, die zweiter Ordnung sind unbehindert, den Cursus der III. und II. auf je ein Jahr zu beschränken. Die Realschulen zweiter Ordnung können sich außerdem noch nach den besonderen localen Bedürfnissen einrichten; auch kann in ihnen das Lateinische zu den facultativen Gegenständen gerechnet werden. Die Realschule 2. O. in Essen hat z. B. folgenden Lehrplan:

Lectionen.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	3	2	2	2	2
Deutsch	6	4	4	4	3	3
Französisch	6	6	6	5	4	4
Englisch	—	—	4	4	3	3
Geschichte und Geographie	3	3	4	4	4	3
Mathematik und Rechnen	6	6	6	6	6	6
Naturwissenschaften	—	3	2	5	6	7
Schreiben	4	4	2	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	4	4
	30	31	32	32	32	32

Alle diejenigen Reallehranstalten, welche das vollständige Klassensystem VI. bis I. umfassen, werden Realschulen, diejenigen, welche nicht

zu so vielen Klassen entwickelt sind, höhere Bürgerschulen genannt. Die Aufnahme in die Sexta der höheren Schule geschieht vorschriftsmäßig nicht vor dem 9. Jahre.

In den Erläuterungen zu diesem Plane wird auseinandergesetzt, daß die Real- und höheren Bürgerschulen die Aufgabe haben, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Facultätsstudien nicht erforderlich sind, und daß daher für ihre Einrichtungen nicht das nächste Bedürfniß des praktischen Lebens maßgebend ist, sondern der Zweck, bei der diesen Schulen anvertrauten Jugend das geistige Vermögen zu derjenigen Entwicklung zu bringen, welche die nothwendige Voraussetzung einer freien und selbständigen Erfassung des späteren Lebensberufes bildet. „Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie Gymnasium mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein principieller Gegensatz, sondern ein Verhältniß gegenseitiger Ergänzung statt. Sie theilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Theilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse nothwendig geworden, und die Realschulen haben dabei allmählich eine coordinirte Stellung eingenommen. Während den Gymnasien zur Erreichung des Zweckes überwiegend das Studium der Sprachen und vorzugsweise das Studium der beiden klassischen Sprachen des Alterthums und demnächst die Mathematik dient, legen die Realschulen nach ihrer mehr der Gegenwart zugewandten Richtung ein größeres Gewicht auf eine wissenschaftliche Erkenntniß der objectiven und realen Erscheinungswelt und auf die Beschäftigung mit der Muttersprache, sowie mit den Sprachen der beiden wichtigsten neueren europäischen Culturvölker. Weil aber das Gegenwärtige nur aus seiner vorangehenden Entwicklung, deren Resultat es ist, begriffen werden kann, so wird der Unterricht der Realschule das historische Element überall zu berücksichtigen haben; und weil Kenntnisse und geistige Bildung nur auf der Grundlage religiöser und nationaler Lebensbestimmtheit zu voller Wirksamkeit gelangen können, so wird religiöse und volksthümliche Unterweisung und Bildung den Charakter auch der Real- und der höheren Bürgerschulen wesentlich mitzubestimmen haben.“ „Außer dem Religionsunterricht bilden demnach

die Lehrgegenstände wesentlich zwei Unterrichtsgebiete: das der Sprachen und der Geschichte, und das der Mathematik und der Naturwissenschaften, wozu als drittes die technischen Fertigkeiten kommen. In den unteren Klassen überwiegt der Sprachunterricht im Interesse des später mit größerer Stundenzahl eintretenden realen, weil der Schüler auch für den Zweck scharfer Auffassung der Sachen früh gewöhnt werden muß, auf das Wort, als Mittel zur Bezeichnung der Sache, zu merken, und weil der Sprachunterricht die Grundlage der formalen und allgemeinen Geistesbildung ist." „Einen wesentlichen und integrirenden Theil des Lehrplans der Realschule bildet das Lateinische als allgemein verbindliches Lehrobject. Diese Stellung gebührt der lateinischen Sprache sowohl wegen der Wichtigkeit, welche sie für die Kenntniß des Zusammenhanges der neueren europäischen Cultur mit dem Alterthum hat, wie als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere des der neueren Sprachen, welches ohne Kenntniß des Lateinischen immer oberflächlich bleibt. In dieser Beziehung ist die lateinische Sprache vorzüglich geeignet, zur Bildung des Sinnes für scharfe Unterscheidung der Formen beizutragen. Es ist nicht zweckmäßig, ein Lehrobject von solcher Bedeutung facultativ zu lassen, sowohl aus allgemeinen pädagogischen Gründen, wie auch deshalb, weil dadurch die Gemeinsamkeit des Lehrplans aufgehoben und durch die alsdann nothwendige Rücksicht auf die verschiedene Vorbildung der Schüler eine gleichmäßige Behandlung namentlich des Deutschen und der neueren Sprachen, der Geschichte und der Naturwissenschaften vielfach gehindert wird." — „Es ist zu wünschen, daß mit jeder Realschule eine Vorschule, womöglich von 2 Klassen, mit je einjährigem Cursus, verbunden sei, um zur Erlernung der für den Eintritt in Sexta erforderlichen Elementarkenntnisse Gelegenheit zu geben." — „In Bezug auf den Unterricht ist für den evangelischen Religionsunterricht zu bemerken: Die höhere Aufgabe der beiden oberen Klassen darf nicht dazu verleiten, Theologie statt der Religion zu lehren. Die Behandlung der evangelischen Heilslehre muß ihren Ausgang und ihre Begründung immer im Zusammenhange mit der heiligen Schrift finden und den ethischen Gehalt der Lehre in Bezug auf die kirchliche Gemeinschaft und das innere Leben des Einzelnen fruchtbar zu machen, sich angelegen sein lassen. Die confessionellen Unterscheidungslehren müssen besprochen werden, aber von dem Bewußtsein aus, daß in denselben die kirchliche Grundlehre und der protestantische Lehrbegriff so wenig, wie der Inhalt des göttlichen Wortes sich erschöpft. Für das Verständniß der heiligen Schrift in ihrem inneren Zusammenhange, welches eine Hauptaufgabe der Schule

bildet, haben vereinzelte Notizen aus der sogenannten Einleitung des alten und neuen Testaments nur geringen Werth und sind auf das Nothwendigste zu beschränken. Dasselbe muß bei den Mittheilungen über Secten und Lehrstreitigkeiten geschehen, weil der kirchengeschichtliche Unterricht hier vielmehr die Aufgabe hat, die Geschichte des Reiches Gottes auf Erden in großen Zügen darzustellen und biblisch zu begründen. Der Zusammenhang und Fortgang des Kirchenjahres ist den Schülern in lebendiger Erinnerung zu erhalten. Die gemeinsamen Andachten zum Beginn und Schluß der Woche bieten eine geeignete Gelegenheit dar, zu demselben Zweck die Perikopen zu benutzen." „Der Unterricht im Deutschen hat für die Realschule eine vorzügliche Wichtigkeit, sowohl nach der Seite der formalen Geistesbildung, als nach seiner ethischen Beziehung, welche durch den Gegensatz der den Realschulen obliegenden Beschäftigung mit der französischen und englischen Sprache und Literatur gesteigert wird. Er soll die Schüler den grammatischen Bau der Muttersprache, sowie die wichtigsten Darstellungsformen in derselben kennen lehren und sie in die Kenntniß der vaterländischen Literatur einführen. Die mit der Lehre verbundenen praktischen Uebungen haben den Zweck, die Schüler zu richtiger Auffassung prosaischer und poetischer Darstellungen anzuleiten und bei ihnen die Herrschaft über die Sprache zu Wege zu bringen, welche sich derselben mündlich und schriftlich correct und sicher zu bedienen weiß. Der grammatische Unterricht wird in den unteren Klassen am zweckmäßigsten mit dem lateinischen verbunden. Die Lehre vom Satzbau gehört in die mittleren und oberen Klassen und kann daselbst besonders anregend und bildend behandelt werden, wenn dabei die Eigenthümlichkeit der verschiedenen, dem Schüler zugänglichen andern Sprachen in vergleichende Betrachtung gezogen wird. Wie dadurch zugleich der logische Gehalt der Sprache aufgeschlossen wird, so dient demselben Zweck außerdem die Unterscheidung von Synonymen, die Beachtung der ursprünglichen und der abgeleiteten Bedeutung an Wörtern und Redeweisen und die Uebung im Definiren: außerdem in der ersten Klasse die Lehre vom Begriff, Urtheil und Schluß, von der Eintheilung, dem Beweis und von den Gegensätzen, — ohne systematischen Vortrag der formalen Logik. Alt- und Mittelhochdeutsch sind nicht besonders zu betreiben; doch muß die Schülerbibliothek Gelegenheit geben, z. B. das Nibelungenlied in der ursprünglichen Form kennen zu lernen; auch müssen der Privatlectüre einige mustergültige Uebersetzungen griechischer und römischer Klassiker, namentlich des Homer, aber auch des Sophokles, der Biographien des Plutarch, der kleinen Dialoge des Platon, des

Tacitus ꝛc. zugänglich sein. Die Klassenlectüre steht in den unteren und mittleren Klassen mit den grammatischen Uebungen in enger Verbindung, in den beiden obern außerdem mit der Literaturgeschichte, in allen Klassen aber mit Uebungen in freier mündlicher Reproduction des Gelesenen. Ein zusammenhängender und Vollständigkeit anstrebender Vortrag der deutschen Literaturgeschichte hat keine Stelle im Lehrplan der Realschule. Es ist vielmehr nach kurzer Darstellung des Entwicklungsganges der deutschen Literatur in der ältern Zeit eine Reihe von literarischen Werken seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts, die sich durch Inhalt und Form auszeichnen, und die als Proben der Entwicklung unserer neuen Literatur dienen können, so durchzunehmen, daß die Schüler mit den Grundgedanken derselben und der Eigenthümlichkeit ihrer Darstellung genau bekannt werden. Bei dem in der Literaturgeschichte auf Schulen häufig befolgten Verfahren, nicht die Sache selbst, sondern fertige Urtheile über die Sache mitzutheilen, wird die Fähigkeit der Hingebung zurückgedrängt, die Selbständigkeit des Urtheils gehindert und zu einem oberflächlichen, selbstzufriedenen Absprechen Anlaß gegeben. Mit deutlichem Verständniß und richtigem Ausdruck laut zu lesen, gehört zu den wichtigsten Uebungen, auch der obersten Klassen. Die Erklärung eines klassischen Werkes der vaterländischen Literatur hat auf den Sinn und Zusammenhang zu gehen, aber die Totalanschauung nicht durch minutiöse Zergliederung und vorzeitige Kritik zu schwächen. Poetik, Rhetorik, Stilistik sind nicht als besondere Disciplinen in den Lehrplan aufzunehmen, sondern das daraus Nöthige ist gelegentlich und kurz bei der Lectüre zu besprechen. Die Themata zu den deutschen Aufsätzen müssen zu dem Alter, der geistigen Entwicklung und Lebenserfahrung der Schüler in richtigem Verhältniß stehen und dürfen nicht zu allgemein gefaßt sein; das receptive Vermögen darf nicht ausschließlich und auf Kosten des productiven cultivirt werden; eben so wichtig wie die nachherige Kritik ist vorher die Anleitung zu einem methodischen Verfahren und die Uebung im sachgemäßen Disponiren; mit besonderer Strenge ist die eitle Neigung zu bekämpfen, eigene Gedankenarmuth durch eine erborgte phrasenhafte Diction zu verhüllen, oder angelerntes ästhetisches und kritisches Raisonnement als eigene Ueberzeugung auszusprechen. — Der Zweck des in der lateinischen Sprache zu ertheilenden Unterrichts ist nicht nur, dem gesammten grammatischen Unterricht in der Realschule Einheit und Halt und die für eine wissenschaftliche Spracherlernung in Bezug auf Etymologie und Syntax unentbehrliche Grundlage

zu geben, sondern auch ein an sich wichtiges logisches Bildungsmittel und in den oberen Klassen durch die Lectüre eine Anschauung des römischen Geistes und Lebens zu gewähren. Der beabsichtigte Nutzen kann jedoch nur erreicht werden, wenn die grammatische Unterweisung in den unteren und mittleren Klassen sich auf dasjenige beschränkt, was für die höheren eine unentbehrliche Voraussetzung bildet, in diesem beschränkteren Gebiete aber Sicherheit der Kenntniß und Gewandtheit der Anwendung erzielt wird, — wenn durch alle Klassen Uebersetzungen in's Lateinische gefertigt werden, — wenn bei der Lectüre auf deutliche Einsicht in die Structur und Verbindung der Sätze sowie auf Angemessenheit des deutschen Ausdrucks besonderes Gewicht gelegt und möglichst viel gelesen wird, weshalb sich die Interpretation nicht in grammatische und lexicalische Excurse verlieren darf. Zum Ziel ist das Verständniß der leichteren historischen Prosa und erzählenden Poesie zu nehmen. Wie demnach Cäsar, Sallust, Livius, Ovid, Virgil, nebst leichteren Reden des Cicero nach wie vor in Schulgebrauch genommen werden können; so empfiehlt sich für denselben eine gute Chrestomathie aus Livius, mit einem Anhange erlesener Stellen aus anderen prosaischen und poetischen Autoren, Stellen aus der Germania und aus den Annalen des Tacitus, einzelne Oden und Stellen aus Horaz 2c. Gelesene Abschnitte als ein Ganzes zu überschauen und sich von dem Inhalte derselben nach seinen Haupttheilen Rechenschaft zu geben, gehört zu den nothwendigen Erfordernissen auch der lateinischen Lectüre. — Im Französischen und Englischen ist diejenige Sicherheit in der Grammatik und eine solche Kenntniß des Wortvorraths und der eigenthümlichen Ausdrucksweisen anzueignen, welche zum Verstehen der prosaischen und poetischen Literatur beider Sprachen befähigen und den Grund zu correctem, mündlichem und schriftlichem Gebrauch derselben legen. Muß auch das Streben der Lehrer von Anfang an darauf gerichtet sein, den Unterricht in den neueren Sprachen praktisch nutzbar zu machen, so kann doch eine Conversationsfertigkeit zu Wege zu bringen nicht Aufgabe der Schule sein, sondern muß der Privatübung überlassen werden. Französische Theaterstücke sind nicht unbedingt vom Schulgebrauch auszuschließen; doch hat es die Schule am meisten mit der historischen, beschreibenden und oratorischen Prosa, wobei die Auswahl nach ethisch-pädagogischen Gesichtspunkten zu treffen ist, und eben so mit der für das Jugendalter geeigneten Poesie zu thun. So wenig wie auf Gymnasien römische und griechische Literaturgeschichte gelehrt wird, ist auf den Realschulen französische und englische Literaturgeschichte als besondere Disciplin zu behandeln; es genügt, die erforderlichen geschichtlichen Mittheilungen an

die Lectüre selbst anzuschließen. Auf Sicherheit des Lesens und Genauigkeit der Aussprache ist bei den neueren Sprachen die sorgfältigste Aufmerksamkeit zu verwenden. Nicht zu versäumen ist die bei allem Unterricht in fremden Sprachen wichtige Uebung, auch nach dem Gehör übersetzen zu lassen. — Nachdem der Geschichtsunterricht in den beiden unteren Klassen zuerst fast ausschließlich die biblische Geschichte behandelt, sodann Erzählungen aus der Sagenwelt des griechischen und römischen Alterthums und aus der germanischen Vorzeit, sowie aus dem Leben hervorragender Männer der alten Geschichte gegeben, in Quarta die wichtigsten Thatsachen der griechischen und der römischen Geschichte dargestellt, in Tertia aber die brandenburgisch-preußische mit ihren Beziehungen zur deutschen Geschichte zum Gegenstand gehabt hat, wird in den beiden oberen Klassen die Geschichte der drei Hauptvölker der neueren Zeit, der Deutschen, der Engländer und der Franzosen, unter angemessener Berücksichtigung der Culturgeschichte, zusammenhängend durchgenommen. Namen und Zahlen für sich lernen zu lassen, ohne daß zuvor der geschichtliche Zusammenhang, in welchem sie vorkommen, dargestellt worden, ist unzweckmäßig; der Gesangsunterricht verfehlt seinen Zweck, wenn sein Ergebniß lediglich eine Bereicherung des Gedächtnisses bleibt. Indem der Geschichtsunterricht die wichtigsten historischen Persönlichkeiten nach ihrer eigenthümlichen Charakterbestimmtheit besonders hervorhebt, sichert er sich auch seinerseits eine charakterbildende Einwirkung auf die Jugend und leitet zu einer pragmatischen Auffassung der Begebenheiten an, welche im Hinweis auf die ewigen Gesetze der göttlichen Weltordnung ihre tiefere Grundlage haben. Es gehört zum Geschichtsunterricht, daß überall auch den geographischen Voraussetzungen genügt werde. Das Ziel des selbständigen Unterrichts in der Geographie ist eine klare Einsicht in die physikalischen, klimatischen und die damit zusammenhängenden Productions- und ethnographischen Verhältnisse der wichtigsten Länder der Erde. Die Mittheilung und Betrachtung des Einzelnen hat überall die Totalvorstellung zur Voraussetzung: demgemäß geht auch schon in den untersten Klassen der sogenannten Heimathskunde eine Belehrung über die allgemeinen Verhältnisse der Erdgestalt und Oberfläche voraus. In den für die gegenwärtige Zeit weniger bedeutenden Ländern ist die geographische Nomenklatur zweckmäßig einzuschränken. Daß dem Gedächtniß überall eine klare Anschauung zu Hülfe komme und zur Belebung diene, ist eine Grundbedingung des geographischen Unterrichts. In der mathematischen Geographie ist auch das Wichtigste aus der populären Astronomie durchzunehmen. — Der naturgeschichtliche Unterricht bezweckt eine von der Anschauung des individuellen Natur-

lebens ausgehende übersichtliche Kenntniß der drei Naturreiche. Auf den unteren und mittleren Stufen ist der propädeutische Charakter desselben streng festzuhalten und eben so eine zu viel umfassende, zerstreuende Mannichfaltigkeit, wie eine unfruchtbare, wissenschaftliche Systematik zu vermeiden, und überall auf die lebendige Wirklichkeit zurückzugehen, wie sie in den wichtigsten Repräsentanten der einzelnen Naturkörper zu Tage tritt. Die richtige Beobachtung führt zur Vergleichung und lehrt das Verwandte in zusammenfassenden Gruppirungen ordnen. Es ist zulässig, die Zoologie vom Unterricht der unteren Klassen auszuschließen. Einen vorzüglich bildenden Gebrauch wird der kundige Lehrer von der Mineralogie machen können, wegen der Uebung, welche die Beschäftigung mit dieser Wissenschaft zugleich dem Auge und dem Verstande gewährt, und wegen ihrer nahen Beziehung zu anderen Wissenschaften. Es ist nothwendig, daß die Schüler früh eine deutliche Vorstellung davon gewinnen, wie alle naturwissenschaftlichen Disciplinen in einander greifen. Von der Physik kann schon in Tertia eine populäre Phänomenologie gegeben werden. In den beiden oberen Klassen sind nicht vereinzelte Mittheilungen zu geben, sondern die physikalischen Gesetze darzustellen, die an den einzelnen Erscheinungen erkennbar sind. Wie für den naturhistorischen Unterricht Abbildungen und Sammlungen, so gehören für den physikalischen und chemischen die zu den Experimenten nöthigen Apparate und ein geeignetes Lokal zu den nothwendigsten Erfordernissen. — Mathematik. In den beiden unteren Klassen werden behufs der Anschaulichkeit die Elemente der geometrischen Formenlehre mit dem Zeichnen verbunden. In Tertia, wo die Planimetrie beendigt wird, kann auch das Wichtigste aus der Körperberechnung in elementarischer Weise durchgenommen werden. Es ist zweckmäßig, in den mittleren Klassen mehr die geometrischen Constructionsaufgaben, als die calculatorischen zur Anwendung zu bringen, welche für diese Stufe weniger bildende Wirkung haben, als die Beschäftigung mit der Raumgrößenlehre. Für die oberen Klassen ist das allgemeine Ziel des mathematischen Unterrichts ein auf streng wissenschaftlichem Wege gewonnenes Wissen und die Fähigkeit der Anwendung desselben außerhalb des Gebiets der reinen Mathematik, namentlich auf Begründung und Entwicklung der Naturgesetze in der Mechanik und Optik. Es darf aber in Prima nicht hinausgehen über eine klare und gründliche Kenntniß der Beweisführungen, sowie die Auflösungsmethode einfacher Aufgaben aus der Algebra, die Lehre von den Potenzen, Proportionen, Gleichungen, Progressionen, den binomischen Lehrsatz und die einfachen Reihen, die Logarithmen, die ebene Trigonometrie, Stereometrie, analytische Geometrie,

Kegelschnitte; die Uebungen im praktischen Rechnen dürfen dabei nicht vernachlässigt werden; und wie das Eingreifen der Mathematik in die Naturwissenschaften den Schülern gegenwärtig zu erhalten ist, so auch ihr Zusammenhang mit einem rationellen Verfahren beim Zeichnen: auf der Realschule müssen deshalb auch die Hauptsätze der beschreibenden Geometrie, Schattenconstruction und Perspective im Anschluß an die Stereometrie durchgenommen werden. „Bildet der mathematische Unterricht, wie er soll, wirklich eine Gymnastik des Geistes, welche die Denkkraft weckt und übt und, indem sie die Fruchtbarkeit eines streng methodischen Verfahrens zum Bewußtsein bringt, das Productionsvermögen stärkt und bei den Schülern eine mechanische Auffassung unmöglich, dagegen die Freiheit und Sicherheit des Blicks und Urtheils zu eigen macht, welche die Entwicklung eines Satzes nach allen Seiten verfolgen kann und durch die Verschiedenheit der Form und Stellung, worin derselbe Gegenstand erscheinen mag, sich nicht beirren läßt; nur dann ist die Mathematik unter den ausschließlich formalen Bildungsmitteln der Realschule das wichtigste und wirksamste und kann derselben nach ihren Zwecken dasjenige ersetzen, was die Gymnasien in einem umfassenderen und gründlicheren Betreiben der alten Sprachen voraus haben." — Dem Unterricht im Zeichnen muß die Realschule — nach der ihr eigenthümlichen Bestimmung, auch zu einer gründlichen Beschäftigung mit den Gegenständen der Natur, der Technik und der Kunst vorzubereiten, — durch Bildung des Auges für Maß, Form und Symmetrie und durch Uebung des Handgeschicks frühzeitig eine besondere Pflege angedeihen lassen. Für die oberste Stufe des Zeichenunterrichts muß sich die Realschule zur Aufgabe stellen, die graphischen Darstellungen auf geometrische Grundoperationen zurückzuführen und deshalb in Prima durch praktische Einübung der geometrischen Projections- und Schattenconstructionslehre, durch mathematisch begründete Perspective, sowie durch fortgesetzte Zeichenübungen nach Gypsmodellen den Cursus des Zeichenunterrichts zu vervollständigen.

Den Abschluß dieses Unterrichts bildet die Abiturientenprüfung, die — nach der Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 — ermitteln soll, ob die Abiturienten diejenige Reife erlangt haben, welche die Bedingung der den Realschulen verliehenen Berechtigungen ist. In der Religion hat die Prüfung hauptsächlich nachzuweisen, daß die Schüler mit der positiven Lehre ihrer kirchlichen Confession bekannt sind und eine genügende Bibelkenntniß besitzen. Im Deutschen ist die Bedingung der Reife, daß der Abiturient im Stande sei, ein in seinem Gesichtskreis liegendes Thema mit eigenem Urtheil in logischer Ordnung und in

correcter und gebildeter Sprache zu arbeiten. Eben so muß der gründliche Ausdruck einige Sicherheit in präciser, zusammenhängender und folgerichtiger Rede erkennen lassen. Auf dem Gebiet der deutschen Literaturgeschichte muß der Abiturient mit den wichtigsten Epochen ihres Entwicklungsganges und mit einigen Hauptwerken seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts durch eigene Lectüre bekannt und davon Rechenschaft zu geben im Stande sein. Im Lateinischen muß er fähig sein, aus Cäsar, Sallust, Livius früher nicht gelesene Stellen, die in sprachlicher und sachlicher Hinsicht keine besonderen Schwierigkeiten haben, und ebenso aus Ovid und Virgil solche Stellen, die im letzten Semester nicht durchgenommen sind, mit grammatischer Sicherheit in gutes Deutsch zu übertragen; das epische und elegische Versmaß muß ihm bekannt sein. Im Französischen und Englischen muß grammatische und lexikalische Sicherheit des Verständnisses und eine entsprechende Fertigkeit im Uebersetzen ausgewählter Stellen aus prosaischen und poetischen Werken der klassischen Periode erreicht sein. Der Abiturient muß ferner des schriftlichen Ausdrucks soweit mächtig sein, daß er über ein leichtes historisches Thema einen Aufsatz zu schreiben, und ein Dictat aus dem Deutschen ohne grobe Germanismen und erhebliche Verstöße gegen die Grammatik zu übersetzen im Stande ist. Die Fähigkeit im mündlichen Gebrauch der französischen und englischen Sprache muß wenigstens zur Angabe des Inhalts gelesener Stellen, zur Erzählung historischer Vorgänge und zu zusammenhängender Antwort auf französisch und englisch vorgelegte und an das Gelesene anknüpfende Fragen ausreichen. In der Geschichte muß der Abiturient sich eine geordnete Uebersicht über das ganze Gebiet der Weltgeschichte angeeignet haben und die griechische Geschichte genauer bis zum Tode Alexanders des Großen, die römische bis zum Kaiser Marcus Aurelius, die deutsche, englische und französische besonders von den letzten drei Jahrhunderten kennen. In der Geographie wird eine allgemeine Kenntniß der physischen Verhältnisse der Erdoberfläche und der politischen Ländereintheilung gefordert; genauere Kenntniß der topischen und politischen Geographie von Deutschland und Preußen, auch in Beziehung auf Handel und internationalen Verkehr; die Elemente der mathematischen Geographie nach wissenschaftlicher Begründung. In der Physik muß der Abiturient diejenigen Begriffe und Sätze und ebenso in Betreff der Versuche die Methoden kennen, welche auf die Entwicklung der physischen Wissenschaft von wesentlichem Einfluß gewesen sind; bei der auf Experimenten gegründeten Kenntniß der Naturgesetze muß die Befähigung vorhanden sein, dieselben mathematisch zu entwickeln und zu begründen. In der Chemie und Oryktognosie wird

gefordert: eine auf Experimente gegründete Kenntniß der stöchiometrischen und Verwandtschaftsverhältnisse der gewöhnlichen unorganischen und der für die Ernährung, sowie für die Hauptgewebe wichtigsten organischen Stoffe. In der Mathematik hat der Abiturient den Nachweis zu liefern, daß er in der Kenntniß der Beweisführungen, sowie der Auflösungsmethoden einfacher Aufgaben aus der Algebra, in der Lehre von den Potenzen, Proportionen, Gleichungen, Progressionen, im binomischen Lehrsatz und den einfachen Reihen, in den Logarithmen, in der Trigonometrie, Stereometrie, in den Elementen der beschreibenden Geometrie, analytischen Geometrie, Kegelschnitte, Statik und Mechanik sichere, geordnete und wissenschaftlich begründete Kenntnisse besitzt. Dazu in der schriftlichen Prüfung: ein deutscher, ein französischer oder englischer Aufsatz, ein Exercitium in einer der neueren Sprachen, die Lösung von vier mathematischen Aufgaben: aus dem Gebiete der Gleichungen zweiten Grades, der Planimetrie oder analytischen Geometrie, der ebenen Trigonometrie, der Stereometrie oder der Kegelschnitte, die Lösung einer Aufgabe aus der angewandten Mathematik, einer physikalischen Aufgabe und einer Aufgabe aus der Chemie.

Die auf Grund solchen Examens ausgestellten Abiturientenzeugnisse gewähren hauptsächlich folgende Befugnisse: Zulassung zur Elevenprüfung für die technischen Aemter der Berg-, Hütten- und Salinenverwaltung, Zulassung zur Feldmesserprüfung, Eintritt in den Postdienst, mit Aussicht auf Beförderung in die höheren Dienststellen, Aufnahme in die königliche Forstlehranstalt zu Neustadt-Eberswalde, Aufnahme in das reitende Feldjägercorps, Aufnahme in das königliche Gewerbeinstitut, Zulassung zum Supernumerat bei der Verwaltung der indirecten Steuern ꝛc. Ein Zeugniß aus Prima berechtigt zur Zulassung zum Studium der Oekonomie auf den königlichen landwirthschaftlichen Lehranstalten, zum einjährigen freiwilligen Militärdienst ꝛc.

Die preußische Realschule erster Klasse, so meint Karl Schmidt, stellt die Forderungen auf, welche die Gegenwart machen muß. Und so sehr auch an dem Unterrichts- und Prüfungsreglement vom 6. Oktober 1859 getadelt werden muß, daß es durch die Eintheilung der Realschule in die der ersten und zweiten Ordnung, sowie in die höhere Bürgerschule, auch durch die für dieselben aufgestellten Forderungen und durch die damit im Staate zu erlangenden Befugnisse ꝛc. unter den bereits bestehenden und noch zu gründenden Realschulen einen Rangstreit ꝛc. hervorruft, der nicht geeignet ist, sie auf naturgemäßem Wege dem Ziele ihrer Entwicklung immer weiter zuzuführen; — so sehr auch der Lectionplan der Realschule erster Klasse noch darin an einem Mangel leidet, daß er

das Zeichnen den Anforderungen der Realschule nicht entsprechend betont; — so sehr auch die Anforderungen des Abiturienten-Reglements auf's Höchste gespannt sind, so daß ihnen gegenüber die Bemerkung des Reglements wesentlich zu accentuiren ist: nicht auf die Quantität der im Gedächtnisse aufgespeicherten Kenntnisse, sondern auf die wahre geistige Entwicklung zu sehen; — so viel auch noch an der Durchführung des Realschulwesens in Preußen fehlt, indem es als ein Mangel bezeichnet werden muß, daß ein und dieselbe Person, und zwar ein Philologe, für die Realschule und Gelehrtenschule das Referat im Ministerium hat, sowie daß für die englische und französische Sprache keine besonderen Professuren auf den Universitäten bestehen und also bis jetzt die Gelegenheit fehlt, tüchtig ausgebildete Lehrer der neueren Sprachen zu erhalten, endlich, daß es kein pädagogisches Seminar zur theoretischen und praktischen Ausbildung in der Pädagogik für die Reallehrer giebt: — — dennoch ist das preußische Reglement für Realschulen und die Durchführung desselben eine geschichtliche That für die deutschen Realschulen, indem dieselben damit officiell von der ersten deutschen Regierung als gleichberechtigt neben die humanistischen Gymnasien gestellt sind. Es ist damit der anthropologischen Forderung Genüge geleistet, daß derjenige, welcher vorwiegend große Beobachtungsvermögen besitzt, und dadurch vorzugsweise zur Erforschung der Naturgesetze und der praktischen Lebensgesetze prädestinirt ist, eine andere Vorbereitung haben muß, als der, welcher durch mächtig vorragende Reflexionsvermögen in Verbindung mit den religiösen und moralischen Gefühlen zur Erforschung der Lebensgesetze des Einzelmenschen und der Menschheit neigt. Es ist damit die Forderung des Zeitgeistes und der gegenwärtigen Wissenschaft beachtet, denn die Stimme der Zeit hält nicht mehr und nicht blos den für gebildet, der fremd der Gegenwart in Griechenland und Rom nur zu Hause ist, sondern auch und vornehmlich den, der das Wirkliche und Wesenhafte in allen Erscheinungen der Natur und des Geistes erforscht, sowie ein lebendiges Auge und Ohr für das Leben der Gegenwart hat und sich heimisch in der heutigen Welt und ihrem Culturleben fühlt. Es ist damit endlich den Gesetzen der Pädagogik Rechnung getragen, da einerseits die Masse des Wissens durch die wunderbaren Entdeckungen und ungeheuren Fortschritte in den Naturwissenschaften bis zu solcher Höhe angewachsen ist, daß der gesammte Wissensstoff ohne Nachtheil der Geistesgesundheit und ohne Gefahr der Zersplitterung und Verflachung für den jugendlichen Geist nicht mehr von Einem Menschen und von Einer Schule verarbeitet werden kann; andererseits aber die Naturwissenschaften ob ihres materialen oder formalen Nutzens bei Entwicklung des Geistes, wie ob ihrer gewal-

tigen Herrschaft im Leben selbständige Berücksichtigung in der Gelehrtenschule verlangen, indeß die altklassischen Sprachen von ihrem absoluten Throne herabsteigen mußten und alleiniges und universales Bildungsmittel nicht mehr bleiben konnten.

Die Gestaltung des höheren Schulwesens in Preußen, wie sie in der genannten Prüfungs-Ordnung vom Jahre 1859 ihren Ausdruck gefunden hat, ist nicht lange unangefochten geblieben. 1866 kam in's Land; „der preußische Schulmeister schlug den österreichischen auf den Schlachtfeldern Böhmens." Das Loblied auf die selbst Schlachten gewinnende Macht der gediegenen allgemeinen Volksbildung wurde überall gesungen, und die Bildungsfrage trat demgemäß wieder in den Vordergrund. Mit der Steigerung des preußischen Volksbewußtseins und der Einigung Deutschlands im Norden des Main verschwanden Furcht und Servilismus aus der Lehrerwelt, jene Unholde, welche die preußische Reaction in der zweiten Hälfte der funfziger und der ersten Hälfte der sechziger Jahre groß gezogen hatte. Der in dieser Zeit herrschenden Calamität wurde zwar kräftigst entgegengewirkt durch die allgemeine deutsche Lehrerversammlung, um deren Aufrechterhaltung und Leitung sich der Hamburger Theodor Hoffmann unsterbliche Verdienste erworben hat — durch jene freie Lehrervereinigung, die das Panier der deutschen Pädagogik hoch hielt und darum der preußischen Reaction ein Dorn im Auge war, die nun aber nach 1866 wieder einzog in den preußischen Staat und schließlich in Berlin; — allein es waren doch gewaltigere, weltbewegende, politische Ereignisse und Umwälzungen nöthig, um das pädagogische Leben wieder in Fluß zu bringen. Die Realschule von der hier zunächst die Rede ist, wurde schon 1866 Gegenstand der Discussion. Ein Philologe eröffnete den Kampf mit geschlossenem Visir in der Nationalzeitung. „Es ist ein Unglück", so ruft er, obgleich Philologe, aus, „wenn über die Einrichtung der Schulen Philologen allein die Bestimmung zu treffen haben." Er will dreierlei Art von Bildung: 1) für die praktische Laufbahn die praktischen Wissenschaften und Sprachen zusammen mit einer praktischen Methode derselben auf den höheren Bürgerschulen; 2) für die gelehrten Fächer die gelehrte und theoretische Vorbildung des Gymnasiums; 3) für alle Carrieren, welche neben praktischer Handhabung eines Dienstes zugleich theoretische Kenntnisse erfordern, die Realschulbildung. Er beklagt den Mangel höherer Bürgerschulen alten Stils, d. h. derartiger Anstalten ohne Latein, welcher durch die höheren Bürgerschulen der Prüfungs-Ordnung von 1859, die nur eine unvollständige Realschule erster Ordnung sind, entstanden ist. Mit grellen Farben weiß er die Nachtheile zu schildern, welche für Schulen

und Schüler daraus erwachsen, daß die Mehrzahl der Gymnasiasten und Realschüler nichts weiter begehrt, als den Freiwilligenschein, welcher bereits in der Secunda verabreicht wird. „Wenn, die wenigen Abiturienten gar nicht gerechnet, — so sagt er — von einer Anstalt mit 600 Schülern im Laufe eines Jahres nur 120, also der fünfte Theil, hauptsächlich aus den mittleren Klassen, abgehen und eben so viel neue, und diese zum Theil auch wieder in die mittleren Klassen, meistens um dort nur ein Semester zu bleiben, eintreten, so kann man leicht abnehmen, daß eine ruhige Fortbildung dieser Klassen nicht wohl möglich wird. Denn die Einfügung so neuer Elemente beeinträchtigt sicherlich die ungestörte Entwicklung der übrigen." „Diejenigen Schüler, welche von Realschulen und Gymnasien nichts als ein Zeugniß der Reife zum einjährigen Militärdienste mitnehmen wollen, sind für diese Schulen eine Last und ein Hemmniß." „Wenn der Unterricht auf unsern Gymnasien und Realschulen von Klasse zu Klasse in einer organischen Entwicklung fortschreitet, so kann derjenige, welcher aus Untersecunda abgeht, nichts Ganzes und Abgeschlossenes mitnehmen; nimmt er aber etwas Ganzes und Abgeschlossenes mit, so kann die Entwicklung des Unterrichts nicht in der gehörigen Weise von Klasse zu Klasse vor sich gehen." In der That ist die eigentliche Achillesferse der Organisation von 1859 darin zu suchen, daß Gymnasium und Realschule wissenschaftliche Anstalten und höhere Bürgerschulen zu gleicher Zeit sein sollen, was im Grunde unmöglich ist. Die unglückliche Abhängigkeit der Schule vom Militär kann nur durch eine vernünftigere Regelung des Berechtigungswesens ihren allseitig hemmenden, störenden und zerstörenden Einfluß verlieren. Der allein richtige Weg ist angegeben worden von Wichard Lange in seiner bereits von uns angezogenen Rede über die deutsche Nationalschule. Da unser Anonymus den nothwendigen Kampf eröffnet hat, so wenden wir ihm noch einige Aufmerksamkeit zu. Von dem Gymnasiasten, der als Secundaner mit dem Einjährigenschein das Gymnasium verläßt, heißt es also: „Er kennt zwar die regelmäßigen und einige unregelmäßige Formen des griechischen Zeitworts, aber durchaus nichts von den Vorgängen in der Natur und muß sich vor jedem Handwerksgesellen schämen, dem die Vereine jetzt die Gelegenheit bieten, sich über alle, den Menschen naheangehenden Phänomene in bester Weise zu unterrichten. — Der künftige Kaufmann oder Banquier, welcher das Gymnasium besucht, um sich sofort, nachdem er seinen Einjährigenschein hat, von demselben zu trennen, hat sich besten Falls eine Anzahl lateinischer Phrasen und griechischer Formen einprägt, aber es fehlt ihm die erforderliche Fertigkeit im praktischen Rechnen, die nöthige Kenntniß des Englischen und Französischen, um auch nur einen

kaufmännischen Brief abzuschreiben, geschweige denn zu beantworten und zu entwerfen, und er ist genöthigt, das ihm mangelnde Wissen sich nachträglich durch Privatunterricht anzueignen. — Nicht viel besser sind übrigens in einem solchen Falle die Zöglinge der Realschulen daran: sie nehmen mit dem Zeugnisse, das sie zum einjährigen Dienst befähigt, einige trigonometrische Formeln, einige Elementarbegriffe der Physik und Chemie, welche sie sämmtlich nicht im mindesten verwerthen können, die Fähigkeit, mit einiger Vorbereitung leichte Stellen eines französischen und englischen Prosaikers zu übersetzen und eine ziemlich geringe Gabe, sich in ihrer Muttersprache auszudrücken, mit; aber es fehlt auch ihnen die Uebung im praktischen Rechnen, eine eigentliche Fertigkeit im Gebrauch der fremden Sprachen und vor allen Dingen die so nöthige Gewandheit in der eigenen. Wer auf einer der beiden Anstalten das Abiturientenexamen gemacht, um sich sodann noch einem praktischen Stande zu widmen, hat zwar eine anerkennungswerthe Bildung erworben, aber mit so vielem für ihn unbrauchbaren Ballast von nicht recht verarbeiteten Kenntnissen überladen, daß er nicht selten die freie Anstelligkeit dabei zugesetzt hat; die eigentlichen im praktischen Leben dienenden Fertigkeiten hat auch er sich nicht recht oder nur wenig angeeignet, und vor allen Dingen ist er in der Regel zu alt geworden und hat kostbare Jahre verloren. Ein junger Mensch, der mit dem Abiturientenzeugnisse in der Tasche in ein Handlungshaus zum Erlernen der Geschäfte eintritt, kommt sehr leicht dazu, in seinem zwanzigsten Jahre als jüngster Lehrling einem Commis untergeordnet zu werden, welcher vor vier Jahren in der Tertia auf der Schulbank weit hinter ihm zurückgestanden hat.“ Dem Anonymus in der Nationalzeitung folgte 1867 L. W. Seyffarth. In seiner Schrift „Die Stadtschulen“ giebt er zunächst eine Uebersicht über den historischen Gang der Dinge, legt klar, wie die Entwicklung des Volkslebens, vorzüglich des Bürgerstandes, seit dem Anfang dieses Jahrhunderts die Realschule gefordert habe, wie sie durch Spilleke in Berlin eine wissenschaftliche Gestalt bekam, wie und in welchem Sinne die Anstalt im Jahre 1832 durch Altenstein als höhere Bildungsanstalt anerkannt wurde; wie dann unter Eichhorn 1841 der Einjährigenschein verderblicher Weise schon dem Secundaner zuerkannt wurde, während ihn früher nur der Gymnasial- und Realschulabiturient erhielt; wie ferner unter demselben Minister das Latein auch für die Realschule obligatorisch gemacht und damit die Lateinfrage wieder auf's Tapet gebracht wurde; wie dann endlich unter der Regierung Bethmann-Hollweg Beförderer des Realschulwesens wurde und wie als Product dieser Bestrebungen die Prüfungsordnung von 1859 zu betrachten ist. Seyffarth hält

die von Wiese aufgestellten Ziele des Realschulunterrichts für unerreichbar und fordert, daß die Realschule auf anderen, mehr volksthümlichen Principien aufgebaut werde. Die Forderung, daß der lateinische Unterricht obligat sein solle, verwirft er und freut sich, daß die Ministerialverfügung vom 30. December 1860 das Lateinische denjenigen Realschulen erläßt, die sie Realschulen zweiter Ordnung nennt. Er beantragt schließlich einen pädagogischen Gesammtbau, der einerseits eine vollständige Einheit und zweitens die richtige Mannichfaltigkeit in der Einheit verräth. „Es muß sich — so sagt er — unser ganzes Volksschulwesen auf den von Friedrich Wilhelm III. aufgestellten Principien mit Berücksichtigung der Ergebnisse aus der Entwicklung der deutschen Pädagogik erbauen, wenn wir eine gesunde, deutsch-nationale, das praktische Leben fördernde Volksbildung erreichen wollen."

Seit dem Auftreten Seyffarth's ist die Realschulfrage nicht wieder von der Tagesordnung verschwunden. Unter dem Ministerium v. Mühler wurde zunächst wiederum ein Anlauf genommen zur Regelung des gesammten Unterrichtswesens. Ein dem Landtage 1869 vorgelegtes Unterrichtsgesetz blieb Entwurf wie alle derartige, seit 1819 zu Tage geförderten Arbeiten; namentlich waren es die städtischen Communen, welche ihr Interesse in dem Gesetze nicht gewahrt fanden und daher zu seiner Verwerfung beitrugen. Sie waren es auch, welche sich der in ihren Augen vernachlässigten Realschule I. Ordnung annahmen. Sie waren in der That in Folge des an den Besuch der Untersecunda gebundenen Einjährigenscheins unglückliche Gestalten geworden, die in ihrer Eigenart nicht wohl leben, im Uebrigen aber, gerade wegen ihrer Souverainität im Punkte der Verleihung des genannten Scheines auch nicht sterben konnten. Mehr noch, als von den Gymnasien, galt von ihnen, was der „Regulativvater" Stiehl über alle höheren Unterrichtsanstalten großer Städte in Preußen geäußert haben soll — daß sie nämlich kranken Persönlichkeiten gleichen, die unten an der Wassersucht und oben an der Schwindsucht leiden. Als durchgreifendes Heilmittel erschien mehreren größeren Städten die Ausdehnung des Berechtigungswesens für die Realschule, nämlich die Zulassung ihrer Abiturienten zu den Universitätsstudien. Die in diesem Sinne an das Abgeordnetenhaus gerichteten Petitionen führten auf Antrag Wehrenpfennig's zu dem Entschlusse, die Facultäten sämmtlicher Universitäten zu einem Gutachten über die angeregte Frage aufzufordern. Es war das ein höchst unglücklicher Entschluß, weil erstens die Universitäts-Professoren den eigentlichen Schulfragen meistens gänzlich fern stehen und weil zweitens gerade die bedeutendsten unter ihnen nicht einmal ihre einzelnen Schüler genau kennen

und kennen können. Die im Spätherbste 1869 wirklich erschienenen und 1870 amtlich herausgegebenen Gutachten tragen denn auch eine durchaus dilettantenhafte, gänzlich unzuverlässige Physiognomie. Am schärfsten und eindringlichsten wurde sie beleuchtet von dem Realschuldirector J. G. Loth zu Ruhrort. Obgleich die akademischen Gutachten sich im allgemeinen und überwiegend gegen den die Realschule betreffenden Wunsch aussprachen, erließ der Minister v. Mühler dennoch unter dem 7. December 1870 eine Verfügung, durch welche angeordnet wurde, daß den Reifezeugnissen der Realschulen erster Ordnung in Bezug auf die Inscription bei der philosophischen Facultät der Universitäten hinfort dieselbe Gültigkeit beigelegt werden sollte, wie den vom Gymnasium ausgestellten Maturitätszeugnissen. Wiese äußert sich über diese auch in unseren Augen sehr zeitgemäße Maßregel also: „Lag in dieser Maßregel eine Beachtung der von vielen Seiten geäußerten Wünsche, so war die Anordnung doch vielmehr Folge der Erwägung, daß in einer Zeit, wo auf den Universitäten gerade die mathematischen und die Naturwissenschaften stärker als je zuvor vertreten sind und von Seiten der Regierung die ausgedehnteste Pflege finden, wo nicht nur Pharmaceuten, sondern auch der Landwirthschaft Beflissene als Studirende aufgenommen wurden, der freie Zugang zu den Vorlesungen denjenigen jungen Leuten nicht verschlossen sein dürfe, welche bis zum Alter von 18 und mehr Jahren den Cursus von Lehranstalten absolvirt haben, deren Hauptunterrichtsgegenstände in den oberen Klassen Mathematik und Naturwissenschaften sind. — Es war nun allgemein zugestanden, was seit längerer Zeit schon auf einzelne Gesuche zu gewähren Praxis gewesen. Mitgewirkt hatte auch der in mehreren Provinzen fühlbare Mangel an Lehrern der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften, zu deren Studium immer mehr Realschulabiturienten übergegangen waren; für das Lehramt der neueren Sprachen an höheren Schulen wurde gleichwohl nach wie vor der Weg durch das Gymnasium als der zweckmäßigere angesehen." — Die wohlthätigen Folgen dieser Maßregel konnten nicht ausbleiben. Wiese weiß über sie Folgendes zu sagen: „Theils in Folge der erwähnten von der Regierung den Realschulen bewiesenen Willfährigkeit, theils durch das wachsende Vertrauen zu denselben hat sich die Frequenz in den oberen Klassen gemehrt: nicht wenige Realschulen I. Ordnung haben jetzt eine wohlbesetzte Prima, welche Klasse, besonders in den westlichen Provinzen, auch von solchen häufiger als sonst besucht wird, die nicht zu Universitätsstudien oder auf polytechnische Hochschulen übergehen wollen, sondern für den Fabrikanten- und Kaufmannsstand bestimmt sind."

Der politische Sturm von 1870 konnte die allgemeine pädagogische Bewegung, welche bereits einen höchst energischen Charakter angenommen hatte, nur auf kurze Zeit hemmen. Nach den über alle Maßen glänzenden Resultaten, welche Deutschland im Kampfe errungen, nachdem Wihelm I. am 18. Januar 1871 die Wiederherstellung von Kaiser und Reich ausgesprochen hatte: „im Bewußtsein der Pflicht, in deutscher Treue die Rechte des Reichs und seiner Glieder zu schützen, den Frieden zu wahren, die Unabhängigkeit Deutschlands zu stützen und die Kraft des Volks zu stärken", und nachdem am 10. Mai desselben Jahres der Friede geschlossen und Frankreich zur Abtretung von Elsaß und Lothringen und zur Zahlung von 5 Milliarden gezwungen worden war, erhob sich auf allen Gebieten des materiellen und geistigen Lebens in Deutschland eine fieberhafte gewaltige Regsamkeit, die sich wenigstens auf materiellem Gebiete noch fern hielt von jener Ueberstürzung, die stets in ihr Gegentheil umzuschlagen pflegt. Wiederum war von großartigen Schulmeistersiegen die Rede: der deutsche Schulmeister sollte den französischen geschlagen haben, wie ehemals der preußische den österreichischen. Selbstverständlich mußte also auch das eigentliche Arbeitsfeld dieses Siegers Gegenstand erhöhter Aufmerksamkeit werden. Die Wellen der pädagogischen Bewegung gingen in der That nach dem Friedensschlusse noch weit höher, als vor dem Kriege, und zwar eben so hoch in der unteren als oberen Region des Schulwesens. Die Bestrebungen richteten sich so sehr auf die äußere Gestaltung und Stellung der Schulen, daß zunächst die Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft und Kunst ganz in den Hintergrund trat. Unten ertönte am lautesten der Ruf nach Brod, oben auf dem Realschulgebiet der nach Gleichstellung mit dem Gymnasium. Das staatliche Leben nahm einen eigenthümlichen Charakter an durch den Kampf der Staatsgewalt mit den katholischen kirchlichen Gewalthabern. Am 18. Juli 1870, also einen Tag vor der officiellen Kriegserklärung Frankreichs, wurde die Unfehlbarkeit des Papstes in geistlichen Dingen zum Dogma erhoben, und damit das ehemalige Verhältniß der Kirche zum Staat gänzlich verschoben. Es war eine der ersten Aufgaben **Bismarck's** nach dem Friedensschlusse, die Consequenzen aus dieser veränderten Lage zu ziehen und das Vaterland gegen Uebergriffe Roms ein für allemal sicher zu stellen. Die mit Rom liebäugelnde, katholisirende Richtung der preußischen Staatsgewalt wurde daher zu Grabe getragen und ihr letzter Träger, der Minister v. **Mühler**, beseitigt. Im Januar 1872 trat **Falk** an seine Stelle. Das neue Ministerium suchte den von allen Seiten oft stürmisch auftauchenden Forderungen zunächst dadurch gerecht

zu werden, daß es auf besonderen Conferenzen möglichst viele Stimmführer zu Gehör kommen ließ und sich dadurch selber informirte. Den Conferenzen über das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen folgten die über eine neue Organisation des höheren und mittleren Mädchenschulwesens und im October 1872 die das höhere Schulwesen betreffenden Verhandlungen, wozu die vielbesprochene Realschulfrage den Hauptanlaß gegeben hatte. Bevor diese Conferenzen zu Stande kamen, war die Agitation für eine zeitgemäße Reformation des höheren Schulwesens eine recht lebhafte geworden; namentlich zeichnete sich der rheinische Realschullehrerstand durch große Rührigkeit aus. An der Spitze der Reformpartei stand der Realschuldirector Ostendorf. Er wirkte nicht allein durch Herausgabe von Broschüren, sondern vornehmlich dadurch, daß er eine Realschullehrerversammlung zu Stande brachte und leitete, die am 29. Juli 1873 in Gera tagte. Die Versammlung nahm folgende bemerkenswerte Thesen an: 1) Für die gesammte Gestaltung unseres Unterrichtswesens muß der Grundsatz der Freiheit in dieser Gestaltung maßgebend sein. Es ist Sache des Staats, die Ziele zu bezeichnen, welche von den höheren Schulen erreicht werden müssen, und die nothwendigen Garantien zu verlangen, daß sie erreicht werden. Die Organisation im Einzelnen zu bestimmen, ist nicht seine Aufgabe. 2) Damit eine solche Freiheit gewährt werden könne, und die Schulen vor Schülern bewahrt bleiben, welche nur um fremdartiger Zwecke willen sie aufsuchen, ist dahin zu streben, daß alle Berechtigungen, welche nicht an ein Reifezeugniß, sondern an den Besuch gewisser Klassen, oder an die Reife für dieselben geknüpft sind, sobald als möglich aufhören. 3) Für diejenigen Schüler, welche ihre Schulbildung mit dem vollendeten 16. Lebensjahre abschließen müssen, ist eine besondere Art von Schulen nothwendig, die ihnen eine beschränkte, aber in sich abgeschlossene, daher haltbare und fruchtbare Bildung ins Leben mitgiebt, und an deren Reifezeugniß das Recht, der Militärdienstpflicht als Einjähriger Freiwilliger zu genügen, geknüpft ist. 4) Es ist zweckmäßig, das Lateinische von dem Lehrplan dieser Schulen auszuschließen. sobald nicht besondere Verhältnisse seine Aufnahme in dieselben bedingen. 5) Von den bestehenden Schulen sind für die in 1 bezeichneten Schüler die höhere Bürgerschule ohne Latein und die Realschule zweiter Ordnung die geeignetsten Anstalten. 6) Die Realschule erster Ordnung gewährt eben so wie das Gymnasium eine wissenschaftliche Vorbildung, die ihre Abiturienten befähigt, die Universitätsstudien mit Erfolg zu betreiben, Diesen Abiturienten ist daher der Eintritt in alle Facultäten zu eröffnen und die Zulassungen zu den entsprechenden Staatsprüfungen zu gewähren.

Es bleibt ihnen eben so wie den Gymnasialabiturienten überlassen, die ihnen mangelnden besonderen Vorkenntnisse, die für das Studium in einzelnen Facultäten nothwendig sind, durch eigenes Studium zu erwerben. 7) Da die Realschule erster Ordnung eben so wie auf der andern Seite das Gymnasium einer weitern Entwicklung bedarf, so ist es die Aufgabe aller Betheiligten, Schulorganisationen zu suchen, die innerhalb der durch die Ziele beider Schulen gebotenen Grenzen sich frei gestalten. Solche Schulen müssen den Schülern die Möglichkeit gewähren, sich eine allgemeine Bildung zu verschaffen, welche die verschiedenen Kräfte des menschlichen Geistes umfaßt und den großen Aufgaben der Gegenwart entspricht. 8) Es ist wünschenswerth, daß die Realschule erster Ordnung als Realgymnasium, die Realschule zweiter Ordnung einfach als Realschule bezeichnet werde. Sodann wurde noch Folgendes beschlossen: 1) Um eine gediegene Vorbereitung der Lehrer für das Lehramt zu sichern, sind Seminarien für höhere Schulen nothwendig, welche mit den Universitäten verbunden in einem vierten obligatorischen Studienjahre nach dem Examen praktische und theoretische Vorbereitung gewähren und deren Besuch in jeder Weise zu erleichtern ist. 2) Nothwendig sind zur Verbesserung des höheren Schulwesens auf den Universitäten geeignete Lehrvorträge, an denen es jetzt nicht blos für die fremden modernen Sprachen fehlt, sondern auch für die deutsche Sprache, für die vaterländische, mittelalterliche und neue Geschichte, für die Geographie und für die mannichfachen Zweige der Naturwissenschaften. 3) Nothwendig ist ferner: eine öffentliche Sammlung möglichst aller Unterrichtsmittel alter und neuer Zeit, sowie der wichtigsten Culturvölker neben uns, von Schulhausmodellen, Schulgeräthen u. dgl. — Die Geraer Beschlüsse fassen zwar nur die höhere realistische Schule, nicht ihr Verhältniß zum Gymnasium und zur sogen. Volksschule in's Auge, erstreben also nicht einen einheitlichen pädagogischen Gesammtbau; aber sie treffen in ihrer Beschränkung das Zeitgemäße und Richtige. Die demoralisirende Allgewalt des Einjährigenscheins soll durch Aufhebung der Klassenberechtigungen beseitigt werden, wodurch unendlich vieles erreicht würde. Der Realschule erster Ordnung wird eine vollständige Coordination mit dem humanistischen, richtiger verbalistischen Gymnasium zugesprochen, und es wird ihr sehr vernünftiger Weise die Benennung Realgymnasium, die übrigens bereits hier und da im deutschen Lande existirte, gegeben. Die bisherige Realschule zweiter Ordnung wird eben so richtig als die Schule für diejenigen hingestellt, welche sich zwar eine höhere, aber keine eigentlich wissenschaftliche Bildung erwerben wollen; sie soll Realschule schlechtweg heißen. Damit sind in der That der Kategorien genug gegeben, und die richtigen

Namen sind gefunden, weil man die Sachen gehörig und richtig gesondert hat. Neben dieser Realschule der Geraer Versammlung kann nur etwa noch von der höheren Volksschule die Rede sein, die als ein Oberbau der Elementarschule erscheinen und etwa die Gestalt der von Friedrich Hofmann projectirten „Mittelschule" annehmen würde. Wir halten die Geraer Beschlüsse für ein entscheidendes Wort der Zeit und sind der Meinung, daß man fehlgeht, wenn man sie bei der bevorstehenden preußischen Schulorganisation nicht zur Richtschnur dienen läßt, und daß man auf sie zurückkommen muß, wenn der Gang der Dinge eine ungünstige Wendung nehmen sollte.

Im Oktober 1872 trat die Versammlung Auserwählter zur Berathung über die Gestaltung des höheren Schulwesens zusammen. Schon vorher, am 9. Juli 1872, forderte der Minister Falk von denjenigen Behörden, welche die Realschule zu beaufsichtigen und ihre Leistungen zu beurtheilen berufen sind, d. h. von den Provinzial-Schulcollegien und den wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen, ein Gutachten über etwa erforderliche Abänderungen ihres Lehrplans. Die Berichte lauteten im Ganzen ungünstig. Man gestand zwar zu, daß die Realschulen in der Mathematik und den Naturwissenschaften mehr leisten, als die Gymnasien, war aber der Meinung, daß die Gymnasiasten vor den Realschülern sich durch größere geistige Productivität auszeichnen, daß jene ferner für die Universitätsstudien mehr empfänglich seien, als diese, daß sie bessere Aufsätze zu schreiben im Stande seien 2c. Auch der Finanzminister und der Minister für Handel und Gewerbe wollen durch statistische Nachrichten aus den ihnen untergebenen Schularten erfahren haben, daß sogar die praktische Brauchbarkeit bei den Gymnasiasten größer sei als bei den Realschülern. Für die den Realschülern etwa zu gewährenden weiteren Berechtigungen erhob sich keine Stimme. Unser Anonymus von der Nationalzeitung hat Recht: „Es ist ein Unglück, wenn die Philologie allein über die Schulorganisation zu Gericht sitzt." Wie kann man schon endgültige Urtheile fällen wollen über die Leistungen einer eben so sehr vom Leben wie von der Psychologie geforderten Schulart, die in den ersten Stadien ihrer Entwicklung begriffen und durch ihre stiefmütterliche Behandlung im Punkte des Berechtigungswesens künstlich in ihrer Entwicklung gehemmt worden ist?! —

Auf den mehrfach erwähnten Oktoberconferenzen selbst trat ein so buntes Gewirr entgegengesetzter Meinungen zu Tage, daß die Verhandlungen den Eindruck eines Chaos machen. An einen Versuch, eine einheitliche Schulorganisation auf deutschem Boden herzustellen, wurde nicht im Entferntesten gedacht; vielmehr war man darüber einig, daß

sogar die den höheren Schulen angehängten Elementarklassen, die sogen. Vorschulen, sorgfältig zu conserviren und zu vermehren seien. Alle Bifurcationsversuche erwiesen sich für das höhere Schulwesen selbstverständlich unhaltbar. Dagegen fand die Hofmann'sche 6klassige Mittelschule, in der nur eine fremde Sprache obligat gelehrt wird, allseitig Gnade in den Armen der versammelten Herren, und die gesundeste Schöpfung der Neuzeit, die Realschule zweiter Ordnung, die „Realschule" der Geraer Versammlung wurde garnicht in Betracht gezogen, der Einjährigenschein in seiner jetzigen demoralisirenden Macht nicht angetastet. Uebermäßig laut machte sich die Furcht vor einem erträumten Riß in der höheren Bildung, der eine unvermeidliche Frucht einer Gleichstellung des Realgymnasiums mit der humanistischen Bildung sein soll, obgleich es auf der Hand liegt, daß es bei der Schulgesetzgebung darauf ankommen muß, den wirklich vorhandenen Riß zwischen der Gelehrten- und der Volksbildung durch vernünftige Zwischenglieder zwischen Gymnasium und der jetzt bestehenden allgemeinen Volksbildung zu überbrücken und allmählich auszufüllen. Das humanistische Gymnasium wurde in seiner historisch-hergebrachten Existenz von keiner Seite angetastet. Denen, die durch den erwähnten Riß in Schrecken gesetzt wurden, trat Bonitz, der nunmehr berufen ist, die Stellung Wiese's einzunehmen, in einer entscheidenden Weise entgegen. Er redete auch der Hofmann'schen „Mittelschule" das Wort. Obgleich sich an die zu erwartende Wirksamkeit dieses Mannes große Hoffnungen knüpfen, erscheint es immerhin wünschenswerth, daß ein Realschulmann ihm zur Seite gestellt würde, der die Leitung des Realschulwesens zu übernehmen hätte. Auffallend war es, daß Wiese sein eigenes Kind vom Jahre 1859 insofern im Stiche ließ, als er seine Meinung dahin aussprach, daß der lateinische Unterricht auf den Realschulen nicht gehalten, was man sich anfänglich von ihm versprochen habe. Ist diese Meinung richtig, so folgt daraus noch keineswegs die Beseitigung dieser Unterrichtsdisciplin an den Realgymnasien; vielmehr ist von allen denen, welche die zeitgemäße und vernünftige Coordination dieser Anstalten mit den humanistischen Gymnasien verlangen, daraufzu dringen, daß jener Unterricht eine zweckmäßigere Gestalt erhalte, da Jäger im Rechte ist, wenn er das wissenschaftliche Studium ohne Kenntniß des Lateinischen für unmöglich erklärt. — Die Einverleibung mehrerer deutscher Länder in den preußischen Staat, welche 1870 stattfand, brachte diesem Staate auch höhere Bürgerschulen ohne Latein, welche von preußischer Seite willig anerkannt und mit den entsprechenden Berechtigungen versehen wurden, so daß nunmehr auch der Begriff „höhere Bürgerschule" ein völlig schwankender geworden ist. Ueberhaupt begegnen

wir unsicheren Meinungen und Zuständen, soweit das Auge reicht, und das noch unangetastete, gegenwärtige Baumaterial wartet des Architekten, der die Strömungen im Volk, die Bedürfnisse des Lebens und der Schule richtig erkennt und Geist und Geschick genug hat, den Anforderungen unserer überall im gewaltigen Steigen begriffenen Zeit vollständig gerecht zu werden.

Die Realschullehrerversammlung ist ihren Geraer Beschlüssen 1874 in Braunschweig theilweise ungetreu geworden. Die Forderung im Punkte des Freiwilligenscheins wurde abgeschwächt; die „Mittelschule" sollte an die Stelle der Geraer „Realschule" treten; die klare Nomenklatur wurde wieder verwischt und das Realgymnasium in seiner jetzigen Gestalt selbst wesentlich angetastet. Kreyssig, der ehemals die Realschule I. O. vom Jahre 1859 für ein vollständig gesundes und entwicklungsfähiges Gewächs bezeichnete, brachte folgende Thesen zur Annahme: 1) Die Schüler unserer Oberklassen leiden an Ueberbürdung und in Folge davon nur zu oft an Oberflächlichkeit und Schlaffheit. 2) Abhülfe ist auf dem Wege der Concentration zu suchen. 3) Diese Concentration ist durch eine Modification der Zielleistungen anzustreben, damit Berücksichtigung der verschiedenen localen Bedürfnisse und der Individualitäten ermöglicht werde. 4) Es wird zu dem Ende eine mathematisch-physikalische und eine neusprachliche Richtung des höheren Realunterrichts zu sondern sein. 5) Beiden Richtungen gemeinsam bleibt, im Interesse humaner und einheitlich-nationaler Bildung, ein gleichmäßig gründlicher Unterricht in deutscher Sprache und Literatur, Geschichte und Geographie, soweit die letztere nicht Kenntnisse in der höheren Mathematik erfordert. 6) Die Schüler der mathematisch-physikalischen Gruppe sind von den fremdsprachlichen Aufsätzen zu entbinden, sowie, auf ihren Wunsch vom Latein. Dagegen muß auch von ihnen Sicherheit in der englischen und französischen Elementargrammatik und Fertigkeit in der Lectüre wissenschaftlicher englischer und französischer Prosa erreicht werden. 7) Die Schüler der neusprachlichen Abtheilung werden von höherer Mathematik, mathematischer Physik, mathematischem Zeichnen entbunden. Dagegen ist Sicherheit in der Elementarmathematik, Experimentalphysik, eine gute grundlegende Uebersicht über die beschreibende Naturkunde und die Elemente der Chemie auch von ihnen zu verlangen. 8) Beide Abtheilungen werden so in den Stand gesetzt werden, den an ihre specielle Richtung schon jetzt gestellten Forderungen wirklich und intensiv zu genügen und die Schüler zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit vorzubilden und anzuregen. 9) Die Durchführung dieser Reorganisation wird, je nach der Frequenz der Schulen, entweder durch Bildung besonderer Klassen oder

durch Hinzufügung facultativer Extrastunden in den Plan der Oberklassen und dem entsprechende Dispensation zu erstreben sein. So wird lokalen Bedürfnissen genügt werden, so werden die Individualitäten berücksichtigt werden können ohne Gefahr für die nationale geistige Einheit und für den erziehenden Einfluß des Unterrichtes. — Die Vertreter der einheitlichen Nationalschule erzwangen sich in Braunschweig Gehör, obgleich die Leiter der Versammlung nicht beabsichtigten, sie zu Worte kommen zu lassen. Unter ihnen ragten hervor Anton Rée, Beck und Brunnemann. Letzterer hat auf seinen Reisen erfahren, daß es außerhalb der preußischen und deutschen Grenzen auch noch gute Schulen giebt, und daß das vielgerühmte preußische Schulwesen in seiner jetzigen Gestalt eben so wenig den Anforderungen eines freien Volkslebens wie denen der christlichen Humanität entspricht. Er empfiehlt mit Recht die Organisation des Schulwesens in den schweizerischen Cantonen Zürich und Thurgau als ein nachahmungswerthes Muster.

Die Vorgänge in Braunschweig erzeugten Gegenströmungen im Lager der pädagogischen linken Seite wie im Realschullager selbst. Dort vermißte man das Bestreben, die höhere Bildung mit der Volksbildung in organische Verbindung zu setzen; hier zog man nicht mit Unrecht in Erwägung, daß es in jetziger Zeit, in der das Realgymnasium noch unentwickelt erscheint und in der die Anfeindung dieser aus dem wirklichen Leben hervorgegangenen modernen Institution in auffallendem Maße gewachsen ist, nicht gerathen erscheint, an der Grundgestalt, die sie 1859 erhielt, ernstlich zu rütteln. Am Rhein fand sich der Herd der bereits geschilderten Agitation; am Rhein machte sich auch diese Reaction zunächst geltend. Unter den Streitern für das Realgymnasium giebt es erstens Conservative, denen nur die Gleichstellung mit dem Gymnasium am Herzen liegt, zweitens solche, welche wenigstens für die höheren Schulen eine allgemeine elementare Basis schaffen und darum den Fremdsprachunterricht mit einer modernen Sprache beginnen wollen (unter diesen stehen Ostendorf und Friedlaender obenan), drittens solche, welche auch eine Reorganisation der oberen Klassen im Kreissig'schen Sinne wünschen, und endlich solche, welche eine totale Umgestaltung in Rede stehender Schulart wünschen. Die Zahl derer, welche in der Realschulfrage das Wort genommen haben, ist groß. Wir nennen nur folgende Namen außer den bereits genannten: Balzer, Schultz v. Schultzenstein, Schacht, Jäger, Cramer, Heiner, Meibauer, Kassner, Neubauer, Hilgers, Otto, Stammer, Rothenbücher, v. Hartmann, Schmeding, Geist, Steinkrauß, Konitzer, Jürgen Bona Meyer, Paur, Krumme, Schödler,

Kleiber, Siebler, Kromayer, Gübel, Pautz und Gallenkamp. Strack redigirt das „Centralorgan" für das Realschulwesen. Bratuscheck hat 1870 eine geistreiche Abhandlung geliefert über den Unterricht in der französischen Grammatik an der Realschule, worin er überzeugend nachweist, daß der richtig ertheilte französische Unterricht an bildender Kraft dem Unterrichte im Lateinischen wenig oder nichts nachgiebt. Er ist damit in die Fußtapfen Carl Mager's getreten. — Als Gegner des Realgymnasiums haben sich hervorgethan Tycho Mommsen, der, obgleich früher selbst Realschuldirector, jene Anstalt „puren Schwindel" und Mager einen „Charlatan" nennt, und Ernst Laas, letzterer will das Realgymnasium, das er ein Spilleke-Wiese'sches nennt, ebenfalls beseitigen und es in die sechsklassige Hofmann'sche „Mittelschule" umwandeln, daneben aber das humanistische Gymnasium so reformiren, daß die Realschule entbehrt werden kann. Er fürchtet ebenfalls den berühmten Riß und Dualismus, der durch die Coordination der realistischen höheren wissenschaftlichen Anstalt mit der humanistischen entstehen soll. Da der jetzt an's Ruder tretende Bonitz ähnliche Ansichten theilt, so ist eine Reaction auf dem Gebiete des höheren Schulwesens zu fürchten, die sich dem bisherigen geschichts-pädagogischen Gange entgegenstemmt, aber nur von kurzer Dauer sein kann, weil sie den Anforderungen des Lebens sowie der Psychologie nicht Rechnung trägt, sondern philologischen Vorurtheilen ihr Dasein verdankt.

Nach Stiftung des norddeutschen Bundes im Jahre 1866 zog mit der allgemeinen Wehrpflicht auch der Einjährigenschein mit allen seinen guten und schlimmen Einflüssen in alle deutschen Bundesstaaten nördlich vom Main ein. Schon seine Ertheilung allein nöthigte eine Art Einigung herbeizuführen. „Es kam darauf an — sagt Wiese — unter den nordeutschen Lehranstalten gleicher Kategorie, ohne im Uebrigen die Freiheit ihrer Organisation zu beschränken, die Uebereinstimmung der Bildungsziele herbeizuführen, welche erforderlich ist, um den über die Erreichung dieser Ziele ausgestellten Zeugnissen gleichen Werth zu sichern, und dem Anspruch auf gleiche Rechte hierin auch die Grundlage gleicher Pflichten zu geben." Behufs dieser Einigung trat im Januar 1868 eine Conferenz norddeutscher Schulbeamter in Berlin zusammen. Es wurde beschlossen, ein ständiges fachmännisches Organ zu bilden zu dem Zwecke der Beaufsichtigung der höheren Schulen im Bundesgebiet. Am 21. December 1868 wurde diese, aus drei Fachmännern bestehende Commission wirklich eingesetzt. Die Ernennung des ersten und zweiten Mitgliedes derselben wurde der preußischen und sächsischen Regierung ein- für allemal übertragen. Die des dritten sollte unter den übrigen Regierungen so

alterniren, daß je alle drei Jahre eine derselben zur Vornahme der Wahl erwählt wird. Es wurde nun zunächst ein Verzeichniß derjenigen Anstalten publicirt, denen man das Recht zur Ausstellung von Qualificationszeugnissen für den Einjährigendienst, sowie für den Post- und Telegraphendienst gewähren wollte. Eine weitergehende Einigung war einstweilen noch nicht zu Stande gekommen. — Durch den Einzug des Freiwilligenscheins kamen die außerhalb Preußens noch vielfach blühenden höheren Privatanstalten in eine mißliche Lage; ihre Fortexistenz hing ab von der Gewährung des Rechts, ebenfalls gültige Zeugnisse für den Einjährigendienst auszustellen. Die norddeutschen Schulbüreaukraten machten diese Gewährung abhängig von folgenden Bedingungen: 1) Es muß nachweisbar und unzweifelhaft sein, daß das Bestehen oder die Erhaltung der Anstalt im öffentlichen Interesse ist. 2) Ihre Lebensfähigkeit muß auch durch eine solide Basis ihrer äußeren Verhältnisse gesichert erscheinen. 3) Der Vorsteher muß für die Leitung der Schule pädagogisch und wissenschaftlich qualificirt sein. 4) Das Lehrercollegium muß nach den Bedürfnissen einer höheren Schule zusammengesetzt sein und jedenfalls einige Lehrer enthalten, welche sich über ihre wissenschaftliche und über das Elementare hinausgehende Bildung auszuweisen haben. 5) Der Lehrplan darf von dem der öffentlichen Schule, auch hinsichtlich der Cursusdauer und des Alters der Schüler nicht so wesentlich verschieden sein, daß ein im allgemeinen entsprechendes Bildungsziel dabei nicht erreicht werden könnte. 6) Am Ende des Unterrichtscursus ist nach einem vorher zu genehmigenden Reglement eine Abgangsprüfung abzuhalten, und nur die Zeugnisse über eine solche wohlbestandene Abgangsprüfung können event. als Berechtigungsatteste für den einjährigen Militärdienst angesehen werden. 7) Es muß die Möglichkeit vorhanden sein, daß die Schulbehörde die Anstalt in nähere Aufsicht nimmt, so daß von derselben nicht nur die Lehreranstellungen genehmigt werden, sondern auch ein Rath derselben jedesmal der Abgangsprüfung beiwohnen kann, in welche einzugreifen ihm zusteht. Die Vertretung des behördlichen Commissarius kann unter Umständen einer am Ort befindlichen geeigneten Persönlichkeit, z. B. dem Direktor eines Gymnasiums oder einer Realschule, übertragen werden. 8) Der schließlichen Entscheidung der Oberaufsichtsbehörde über die Aufnahme der Anstalt in die Zahl der zu gewissen Berechtigungen für die abgehenden Schüler qualificirten Schulen geht eine Revision durch einen Commissarius der Aufsichtsbehörde vorher, über deren Ergebniß dieselbe Bericht erstattet.

Als Apendix erscheint noch folgende alberne Bestimmung: Der Directortitel ist dem Vorsteher einer derartigen Privatanstalt in den

amtlichen Verhandlungen nur dann beizulegen, wenn er ihm von dem Unterrichtsminister ausdrücklich verliehen worden ist.

Nach 1870 wurde in Folge der politischen Veränderungen die Bundes-Commission zu einer Reichs-Schulcommission erweitert. Die Commission, die früher aus drei Mitgliedern, zwei ständigen und einem wechselnden bestand, wurde jetzt durch zwei ständige Mitglieder für das Königreich Württemberg und das Großherzogthum Baden verstärkt, und als auch in Baiern die Militärinstruction vom 26. März 1868 eingeführt worden und militärische Freizügigkeit zwischen dem Königreich Baiern und den übrigen deutschen Staaten hergestellt war, kam ein ständiges baierisches Mitglied hinzu, so daß sie jetzt aus fünf ständigen Mitgliedern und einem wechselnden Mitgliede besteht. Sie versammelt sich regelmäßig mindestens zweimal jährlich, im Frühjahr in Berlin, im Herbst in einer mitteldeutschen Stadt. Im Herbst 1872 fand die erste Berathung dieser Reichs-Schulcommission in Dresden statt. Als die hauptsächlichste Frucht dieser Berathung erscheint die Einigung in Betreff der Maturitätszeugnisse der Gymnasien, auf welche wir an geeigneter Stelle zurückzukommen haben. Auf das Realschulwesen wurde keine Rücksicht genommen, weil, wie Wiese sagt, diese Anstalten sich im Flusse organisatorischer Verhandlungen befinden, welche dazu nöthigten, eine abschließende Vereinbarung späteren Zeiten vorzubehalten. Die Differenzen, welche hinsichtlich der Prüfungszeugnisse für das höhere Schulamt hervorgetreten waren, ließen sich auf der Conferenz nicht ausgleichen. Daher unterblieb auch hier die Einigung; nur die wissenschaftlichen Prüfungscommissionen in Leipzig, Rostock und Straßburg wurden der preußischen gleichgestellt. Das Scheitern einer Herstellung größerer Gleichförmigkeit auf diesem Gebiete ist um so weniger zu bedauern, als die preußische, wissenschaftliche Prüfungsordnung im Lande und außerhalb desselben mit gutem Grunde vielfach angefochten wird. Man nimmt Anstoß an den verschiedenen Graden, die man den Prüfungscandidaten zuerkennt, und tadelt vor allem das Vielerlei, welches in dieser Prüfungsordnung verlangt wird. Das geforderte Quantum theologischen, philosophischen, pädagogischen, geschichtlichen und geographischen Wissens, der Nachweis der sogenannten allgemeinen Bildung, der auch von denen verlangt wird, die ihre Maturitätsprüfung am Gymnasium ehrenvoll bestanden haben, zwingt die Studirenden, ihre Zeit zu zersplittern, stört sie in ihren fachwissenschaftlichen Studien und gewährt ihnen nicht, was sie eigentlich erhalten müßten, nämlich praktisch-pädagogische Anleitung. Die Forderung dieser „allgemeinen Bildung" erscheint um so auffallender, als man sonst den Besuch einer vom Staate geleiteten und inspicirten

Anstalt deshalb für außerordentlich wichtig, ja nothwendig hielt, weil er eine Erleichterung und Abkürzung der Staatsprüfungen ermöglichen soll. In der That erscheint eine Revision dieser Prüfungsart ebenso nothwendig, wie die Herstellung einer besseren pädagogischen Anleitung, als das sogenannte Probejahr gewährt. Ueber dieses Probejahr ist entsprechend dem Vorschlage der Dresdener Conferenz die Anordnung getroffen worden, daß dasselbe auch in einem anderen Staate als demjenigen, in welchem der Candidat die Prüfung für das Lehramt bestanden hat, abgehalten werden kann, und daß die darüber von den betreffenden Schulaufsichtsbehörden ausgestellten Zeugnisse allgemeine Gültigkeit haben. Von der nun auch hierdurch begünstigten Freizügigkeit im Gebiet des Lehramts der höheren Schulen ist bereits vielfach Gebrauch gemacht worden.

Hauptsächlich in Folge des Conflicts der Staatsgewalt mit den ultramontanen Bischöfen ist die bisher bestehende Confessionalität der höheren Schulen in Preußen endlich erschüttert worden. Unter dem 29. Februar 1872 verordnete der Minister Falk Folgendes: 1) In den öffentlichen Lehranstalten ist hinfort die Dispensation vom Religionsunterricht zulässig, sofern ein genügender Ersatz dafür nachgewiesen wird. 2) Die Eltern und Vormünder, welche die Dispensation für ihre Kinder resp. Pflegebefohlenen wünschen, haben in dieser Beziehung ihre Anträge mit Angaben, von wem der Religionsunterricht außerhalb der Schule ertheilt werden soll, an das Provinzial-Schulcollegium oder die Regierung zu richten, unter deren Aufsicht die betreffende Anstalt steht. 3) Die genannten Aufsichtsbehörden haben darüber zu befinden, ob der für den Religionsunterricht der Schulen nachgewiesene Ersatz genügend ist. Ein von einem ordinirten Geistlichen oder qualificirten Lehrer ertheilter, der betreffenden Confession entsprechender Unterricht wird in der Regel dafür angesehen werden können. 4) Während der Zeit ihres kirchlichen Catechumenen- oder Confirmanden-Unterrichts sind die Schüler höherer Lehranstalten nicht genöthigt, an dem daneben bestehenden Religionsunterricht derselben theilzunehmen. An der Zugehörigkeit der religiösen Unterweisung zu der gesammten Aufgabe der höheren Lehranstalten, sowie an dem Lehrziel des Religionsunterrichts derselben wird durch vorstehende Bestimmung nichts geändert. Diejenigen Schüler, welchen die Dispensation zugestanden worden ist, haben deshalb, wenn sie sich der Abiturientenprüfung unterziehen, auch in dieser Hinsicht den allgemeinen Anforderungen zu genügen; es finden darin die für die Extrauer bei der Prüfung geltenden Bestimmungen auf sie Anwendung. — Die Aeltern, welche keiner kirchlichen Confession angehören, sind in dieser

Verfügung nicht berücksichtigt. Dennoch ist ein bedeutsamer Fortschritt zu verzeichnen, der vermuthlich schließlich zur völligen Confessionslosigkeit der höheren Schulen führen wird. — Der jüdische Religionsunterricht wird jetzt an mehreren Anstalten ebenfalls auf Kosten des Staats ertheilt und ist an einigen städtischen Anstalten obligatorisch gemacht für alle, die nicht einen anderweitigen genügenden Ersatz für den in der Schule ertheilten nachweisen können. — Die Anstellung jüdischer Lehrer an städtischen Gymnasien und Realschulen wurde schon unter dem Ministerium Mühler unter gewissen Einschränkungen genehmigt, sie hat jetzt weitere Erleichterungen erfahren. So wird den jüdischen Lehrern auch der deutsche und der Geschichtsunterricht nicht mehr vorenthalten. In den Provinzen Posen, Schlesien und Brandenburg wirken bereits jüdische Lehrer an den höheren Schulen.

Obgleich im deutschen Lande, selbst innerhalb der Reichsschulcommission, die Abneigung gegen französische Centralisation und Uniformität lebendig geblieben ist, so wird doch der Einzug der Militär-Ersatzinstruction vom 26. März 1868 und damit der des Einjährigenscheins in alle deutschen Staaten seinen nivellirenden Einfluß nicht verfehlen. Schon gegenwärtig macht die Uniformität gewaltige Fortschritte und zerreißt den Faden naturwüchsiger Entwicklung. Um so dringender ist zu wünschen, daß von Berlin aus das richtige Wort zur rechten Zeit gesprochen werde. Was wir jetzt über die Gestaltungen des Unterrichtswesens in außerpreußischen Ländern zu berichten haben, hat theilweise nur noch historisches Interesse; denn es sind fast überall Umgestaltungen nach preußischem Zuschnitt bereits erfolgt.

In Baiern waren zwar nach der Schulorganisation von 1808 den Progymnasien und Gymnasien Realschulen an die Seite gestellt, damit sie durch den Unterricht in der deutschen und französischen Sprache, im Zeichnen und in den Elementen der Naturgeschichte und Mathematik eine allgemeine Vorbildung für das Leben gewähren sollten, worauf dann „die Real-Institute“ auf Grund des vorausgegangenen Elementarcursus die naturwissenschaftlichen und mathematischen Disciplinen in weiterem Umfange behandeln, Geschichte nebst den allgemeinen philosophischen Wissenschaften, deutsche, französische, auch italienische Sprache und Literatur vortragen sollten. 1816 wurden jedoch diese Real-Institute wieder aufgelöst und die Realschulen in „höhere Bürgerschulen“ umgewandelt, die in den allgemeinen Lehrgegenständen wenig über die Oberklasse einer gut eingerichteten Volksschule emporragten, und in den ihnen besonders zugewiesenen Fächern, wie Zeichnen, Mathematik und französische Sprache über die Elemente nicht hinauskamen. Um das Real-

schulwesen von neuem zu heben, wurden sodann 1833 die höheren Bürgerschulen wiederum aufgehoben und „technische Lehranstalten“ gegründet, welche „die Kunst in die Gewerbe übertragen und den Geschäftsbetrieb selbst auf jene Stufe bringen sollten, welche den Fortschritten der Technik und der nothwendigen Concurrenz mit der Industrie des Auslandes entspricht.“ Demnach sollen die technischen Schulen ihren Mittelpunkt in den exacten Wissenschaften haben und Vorbereitungsanstalten sein: 1) für den reinen Kunstberuf; 2) für die technischen Zweige des öffentlichen Dienstes, namentlich für das Bau-, Berg-, Salinen- und Forstwesen; 3) für technische Hülfszweige des bürgerlichen Lebens; 4) für rein bürgerliche Berufsarten.

Gehen in Baiern die Realschulen von dem Ziele, allgemeine Schulen zu sein, weg und zu besonderen Fachschulen über, so behaupten sie dagegen in anderen Ländern zwar ihren specifischen Charakter, haben aber kein allgemeines Reglement und treten in den verschiedenen Städten mit verschiedenem Antlitz auf. So haben z. B. die in Baden seit 1834 entstandenen „höheren Bürgerschulen“ an einigen Orten rein realistischen Charakter, während sie an anderen ihren Ursprung (— sie sind aus lateinischen Schulen entstanden —) nicht verläugnen und das formalistische Bildungselement beibehalten haben. Sie haben den Zweck, solchen jungen Leuten, welche ein bürgerliches Gewerbe ergreifen wollen, zu welchem eine höhere intellectuelle Bildung gehört, als die Volksschule gewähren kann, die Gelegenheit dazu zu verschaffen. Sie sollen zum bürgerlichen Gewerbe, zum Handelsstande, zur polytechnischen Schule, aber zugleich auch für die mittleren Klassen der Gelehrtenschulen vorbereiten. Der Lehrplan der höheren Bürgerschule zu Mannheim war 1865/66:

Lectionen.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	Stunden.					
Religion	2	2	2	2	2	2
Deutsch	4	4	4	3	3	3
Französisch	6	6	6	5	4	4
Englisch	—	—	—	4	4	5
Geographie	2	2	2	2	—	—
Geschichte	—	—	2	2	2	2
Arithmetik und Algebra .	5	4	4	3	3	2
Geometrie	2	2	3	3	2	2
Angewandte Mathematik .	—	—	—	—	6	6
Zoologie und Botanik . .	—	—	2	2	—	—
Chemie und Mineralogie .	—	—	—	—	4	—
Physik	—	—	—	—	—	6
Zeichnen	—	3	3	4	4	4
Kalligraphie	4	4	3	1	1	1
Handelslehre	—	—	—	—	2	2
Gesang	1	—	2	2	2	2

Der Lehrplan der höheren Bürgerschule in Eppingen lautete hingegen von demselben Jahre:

Lectionen.	I. 1 jähriger Cursus.	II. 2 jähriger Cursus.	III. 3 jähriger Cursus.
	Stunden.		
Religion	2	2	2
Deutsch	3	4	4
Latein	3	4	4
Französisch	2	4	5
Rechnen	3	4	3
Algebra	—	—	1
Geometrie	—	—	2
Naturgeschichte	2	2	2
Naturlehre	—	—	2
Geographie	2	2	2
Geschichte	—	—	2
Schönschreiben	2	2	2
Zeichnen	2	2	2

Wir gedenken hier in früherer Weise der österreichischen Unterrichtsverhältnisse, obgleich dieses Land seit 1866 nicht mehr mit Deutschland,

in staatlicher Verbindung steht. Hier, wo die Bedürfnisse, welche die Realschulen hervorriefen, in früheren Zeiten fast nur durch die vierte Klasse an den Normalschulen befriedigt wurden, indem diese in einem 2jährigen Lehrcurs nebst den Gegenständen des Elementarunterrichts Zeichnen, Geometrie, Mechanik, Naturlehre, Naturgeschichte, Geographie und Baukunst umfaßte, — wurde mit dem kaiserlichen Patent vom 2. März 1851 die Realschule als selbständige von der Volksschule getrennte Mittelschule geschaffen. Die österreichischen Realschulen stehen in Folge der auf das Patent folgenden Organisation zwischen den Volksschulen und den technischen Instituten und bezwecken außer einer allgemeinen Bildung, welche sie ohne Benutzung der klassischen Sprachen ertheilen, sowohl einen entsprechenden Grad von Vorbildung für die gewerblichen Beschäftigungen, als auch die Vorbereitung zum höheren technischen Studium. Sie zerfallen in Unter- und Ober-Realschulen von je drei Jahrgängen und haben in ihrem Lehrplan folgende Unterrichtsgegenstände: Religion, Unterrichtssprache und eine zweite lebende Sprache, in Kronländern gemischter Zunge eine Landessprache, Geographie und Geschichte Arithmetik, Wechselrecht, Zollgesetzgebungskunde Naturgeschichte, Physik, Chemie, Zeichnen, Kalligraphie, Baukunst, Maschinenlehre. Außer diesen Obligatlehrfächern soll in jeder Realschule die deutsche Sprache, wo sie nicht als Unterrichts- und Landessprache obligat ist, sowie an jeder Ober-Realschule die italienische Sprache unter gleichem Vorbehalt, dann französische und englische Sprache als freie Gegenstände gelehrt, außerdem aber wenigstens an den vollständigen Realschulen Unterricht in Gesang, Gymnastik und Stenographie ertheilt werden. — Die österreichischen Realschulen sinken nach diesem Lehrplane trotz ihres Strebens, ihren Zöglingen eine allgemeine Bildung zu geben, theilweise zu besonderen Fachschulen herab. Und doch ist die Verfolgung allgemeiner Bildungszwecke die Lebensbedingung der Realschulen! —

In diesem Sinne ist deshalb auch das sächsische Regulativ für Realschulen vom 2. August 1860 gegeben, demgemäß die Realschulen die Mittelschule zwischen Elementar- und Fachschule bilden sollen, wie das Gymnasium die Mittelschule zur Universität ist. In sechs Klassen mit Jahrescurs, für das Alter von zehn bis sechzehn Jahren berechnet, sollen sie neben dem Religionsunterricht, welcher nicht im Sinne oberflächlicher Aufklärung, wenn auch nicht in dem eines trocknen Dogmatismus gehalten werden soll, ihren Mittelpunkt in den neueren Sprachen und in der Mathematik mit den Naturwissenschaften haben. Unterrichtsgegenstände sind: Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften und zwar Naturbeschreibung (Botanik, Zoologie, Mineralogie), Natur-

lehre (Physik, Chemie), Zahlenrechnen, Mathematik (Geometrie, Algebra); die deutsche, lateinische, französische und englische Sprache; Schreiben, Lesen, Zeichnen, Singen und Turnen. Die Lehrer der Realschulen, die in der Regel akademische Bildung haben sollen, obschon auch nur in Schullehrerseminarien gebildete Lehrer, falls sie sich ausgezeichnet qualificiren, nicht ausgeschlossen sind, und die zu den Mitgliedern 1. Klasse bei der Pensionskasse für die Wittwen und Waisen der Lehrer an evangelischen Schulen gehören, sollen nicht blos unterrichten, sondern besonders auch ihre ethische Aufgabe dadurch lösen, daß sie die Schüler zu den Tugenden des Fleißes und des Gehorsams, zur Pflichttreue und Gewissenhaftigkeit, zur Ehrbarkeit und Gottesfurcht erziehen. In dieser Absicht wird auch von ihnen allen gefordert: „Zusammenwirken in Einem Geiste, gewissenhaftes Merken auf das Wohl der ganzen Anstalt, willige Verständigung über alle Aufgaben derselben im Großen wie im Einzelnen, Friedfertigkeit und Selbstverläugnung und Vermeidung jeder egoistischen Differenz und Dissonanz.“ —

Fest und sicher hat seit ihrem Bestehen (1833) die städtische Realschule zu Leipzig unter ihrem langjährigen Director **Vogel**, das Ziel der Realschulen vor Augen gehabt und dieses mit Umsicht und Einsicht verfolgt. **Johann Karl Christoph Vogel** ward geboren am 19. Juli 1795 zu Stadt-Ilm im Fürstenthum Schwarzburg-Rudolstadt. Er besuchte das Lyceum zu Arnstadt, studirte von 1812–1815 in Jena Theologie und Philologie, nahm dann die Stelle eines ersten Lehrers an der zuerst in Tharand, dann seit 1816 in Wackerbartsruh bei Dresden blühenden Lang'schen Erziehungsanstalt an, unternahm 1820 eine größere wissenschaftliche Reise durch England und Frankreich, übernahm dann die Mitdirection und nach Lang's Tode die alleinige Leitung der Anstalt in Wackerbartsruh, löste jedoch 1823 diese Anstalt auf und ging nach Krefeld als Director der höheren Stadtschule, organisirte die dortige Schule als die erste vollständige Realschule in der Rheinprovinz, folgte 1832 dem Rufe des Leipziger Stadtraths zur Reorganisation des dortigen Bürgerschulwesens und zur Uebernahme der gesammten Leitung desselben an Gedicke's Stelle. Die Schule war seine Welt, die möglichst enge Verbindung derselben mit dem Elternhause seine Hauptaufgabe. Er starb den 15. November 1862. — Der Zweck der von ihm gegründeten Realschule wurde von Anfang an darin gesetzt, „daß sie zu streben habe, in ihren Zöglingen diejenige religiös-sittliche Kraft zu entwickeln und alle diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten sicher zu begründen, welche den gebildeten Menschen als Staatsbürger, welches Standes oder

Geschäftes er auch sein möge, kennzeichnen sollen, und sie (die Schüler) darin soweit zu fördern, daß sie nach Beendigung eines vollständigen Lehrcursus im Stande seien, entweder jene in der Schule erworbenen Kenntnisse fortan in den Beschäftigungen des wirklichen, praktischen Berufslebens selbst anzuwenden und zu erweitern, oder in eine höhere Lehranstalt für ein besonderes Fach — Handels-, Forst-, Berg-, Bau- oder polytechnische Schule — gehörig vorbereitet überzutreten." Dadurch — sagt Vogel — wurde der Anstalt fortan der Charakter einer allgemeinen höheren Bildungsanstalt gegeben, indem sie sich nach ihrer Bestimmung und Einrichtung ebensowohl von den eigentlichen Bürgerschulen, als auch von den Akademien und Specialschulen unterscheidet. „Eine Realschule verfolgt allgemeine Bildungszwecke, d. h. sie nimmt in ihrem Unterrichts- und Erziehungsplane noch keineswegs auf einen bestimmten, besonderen Lebensberuf Rücksicht, ist keine „Berufsschule", wozu man sie hie und da zur Förderung der Sprach- und Begriffsverwirrung hat stempeln wollen, will eben so wenig Handlungsschule als polytechnisches Institut, ja sie will nicht einmal Gewerbeschule sein oder heißen, so groß auch die Zahl derjenigen ihrer Zöglinge sein mag, welche für höhere Gewerbe vorzubilden sind. Denn die Berufsbildung gehört einer andern Lebensperiode, einer andern Schule an; wer hier vorgreift, versündigt sich an der Menschheit, indem er ihre Entwicklungsfreiheit beschränkt und den Unmündigen schon in eine bestimmte Richtung zwängt, ehe der Grad von selbständigem, in der Individualität des Zöglings begründetem Urtheil erreicht ist, welchen die Wahl eines höheren Berufes, als der des gewöhnlichen Handwerkers 2c. ist, voraussetzt. Eben so wenig, als es jemandem je einfallen kann, Gymnasien für Juristen oder Theologen besonders einzurichten, oder auch nur den Lectionsplan derselben zeitweise nach den etwa laut werdenden Wünschen der einen oder der anderen Facultät zu modificiren, weil man das für unwürdig einer allgemein humane Bildungszwecke verfolgenden Anstalt halten würde: so darf auch die nach Ebenbürtigkeit mit den oben genannten Schulen strebende Realschule sich diese Freiheit von beengenden Nebenrücksichten nicht nehmen, noch beschränken lassen." „Allein die Allgemeinheit ihrer Zwecke würde die Realschule noch nicht vollständig von der eigentlichen Bürger- und Volks-Elementarschule unterscheiden, da ja dieser in vieler Hinsicht fast gleiche Aufgabe gestellt ist: erst das höhere Ziel kann ihr den eigentlichen Charakter geben. In materieller Hinsicht ist das höhere Ziel der Realschule ebensowohl in der Zahl der Unterrichtsgegenstände, als in dem Grade gründlicher Kenntniß, der in derselben erstrebt wird, beruhend. Leider ist die große Zahl der Lehrgegenstände

fast ein nothwendiges Uebel, welches in der eigenthümlichen Stellung und Tendenz der Realschule seinen Grund hat, aber durch das Bemühen tüchtiger Lehrer, die einzelnen Lehrgegenstände stets in ihrer gegenseitigen Beziehung zu einander zum Bewußtsein der Schüler zu bringen, wesentlich gemildert wird; denn nur das Disparate, das völlig Vereinzelte im Lectionsplan einer Schule verdient unbedingten Tadel, indem es das Viel (multum) zum Vielerlei (multa) macht. Und neben der Zahl der Lehrobjecte ruht die höhere Aufgabe der Realschule vornehmlich auch in dem Umfange, in welchem diese gelehrt werden. Die Realschule muß, wenigstens in einzelnen Disciplinen, ein höheres Ziel als selbst die Gymnasien anstreben, da sie bei weitem bei den meisten ihrer Zöglinge nicht, wie diese, auf die Nachhülfe der Universität rechnen darf, sondern sie vielmehr in den Stand setzen muß, sich in ihrem Berufe selbständig und durch eigenen Fleiß fortbilden zu können. Es gilt dieses namentlich von der Mathematik und den Naturwissenschaften; daß aber die neueren Sprachen einschließlich der Muttersprache in einer Realschule nicht geringer geachtet werden dürfen, als in den Gelehrtenschulen die alten, versteht sich von selbst, wie auch, daß hierbei vorzugsweise das sprachvergleichende Element als Mittel der Bildung des Geistes zur Geltung zu bringen ist. Vor allem aber muß der Geist des Schülers gekräftigt und gewöhnt werden, auch den schwierigen Erscheinungen im Menschenleben und in der Natur nachzudenken und für die Erscheinung den Grund und das Gesetz zu erforschen. Denn der Gebildete unterscheidet sich von dem Ungebildeten zunächst nur durch den höheren Grad geistiger Freiheit und klaren Selbstbewußtseins, vermöge deren er ebensowohl die Natur als sich selbst zu beherrschen und zu bestimmen befähigt wird. Dazu bedarf es aber vor allen Dingen der Anleitung zum richtigen Verständniß der Welt, wie sie eben ist und wie sie in der jüngsten Vergangenheit sich entwickelt und in der Gegenwart gestaltet hat. Damit ist es aber zugleich ausgesprochen, worin die formelle Eigenthümlichkeit der Realschule besteht: es ist die Gewöhnung ihrer Zöglinge an die unmittelbare Anschauung der Welt und der Wissenschaft, während das Gymnasium seine Schüler auf dem Wege historischer Entwicklung zunächst zur Anschauung des klassischen Alterthums, als einer in sich abgeschlossenen und vollendeten Form menschlichen Lebens und menschlicher Kunst und Wissenschaft, führt, um sie dadurch zum Erkennen und Fühlen des Reinmenschlichen, der wahren Humanität zu erheben."

In der Schweiz haben die Industrie-Abtheilungen der Cantonsschulen erlangt, was in den übrigen Ländern bisher noch nicht erreicht ist, nämlich ihren Lehrern selbst die nöthige Vorbildung geben zu können.

Das eidgenössische Polytechnikum in Zürich bildet auch die Lehrer für die Industrieschule. Den Standpunkt dieser schweizerischen Industrieschulen zeigen die Anforderungen in der Maturitätsprüfung an. Sie bezieht sich auf deutsche und französische Sprache, Algebra (Gleichungen des ersten, zweiten und dritten Grades, Lehre von den Potenzen und Wurzeln, Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel, Logarithmen und Kettenbrüche, arithmetische und geometrische Reihen, Ausziehen höherer Wurzeln, Elemente der Combinationslehre, die Logarithmen und trigonometrischen Reihen, das Wesentlichste aus der Lehre von den höheren Gleichungen), Stereometrie, ebene und sphärische Trigonometrie, Elemente der analytischen Geometrie, darstellende Geometrie (des Punktes, der Graden, der Ebene, des Raumecks, der wichtigsten eben begrenzten Körper, Kugel und Cylinder, Schattenlehre und Axonometrie), Geodäsie, Physik, Mechanik des materiellen Punktes und der festen Körper, Naturgeschichte der drei Reiche; anorganische Chemie, Geschichte und Geographie.

Es erscheint unzweifelhaft, daß die Realschule, wie sie sein soll, ihr Centrum in den theilweise auf Mathematik beruhenden Naturwissenschaften und in den neueren Sprachen, resp. in den drei Sprachen der neueren Culturvölker, in der deutschen, französischen und englischen Sprache haben muß.

Der Unterrichtswerth der Naturwissenschaften ist in der Neuzeit nicht mehr zweifelhaft. Der naturwissenschaftliche Unterricht ist für die harmonische Entwicklung der Denkvermögen wesentlich nothwendig, denn er weckt besonders die Vorstellungsthätigkeiten und giebt Orts-, Namen-, Gegenstands- und Thatsachengedächtniß besondere Nahrung. Aber auch die Urtheilskraft wird durch die Naturwissenschaft geschärft und mit dem Kennen zugleich das Können gefördert, durch beides aber auf den höchsten Preis alles Denkens und Lebens, auf die Selbsterkenntniß hingearbeitet. Zugleich wird das Gefühlsleben durch sie angeschlagen: der Sinn für Schönheit geweckt, aller Egoismus von ihrem allgemeinen Liebesleben unterdrückt, alle Intoleranz stumm gemacht, und die Religion gefördert, weil die Natur selbst die ewige Offenbarung Gottes ist. Die Realschule kann deshalb mit Recht den ihr aus Unverstand und böser Absicht gemachten Vorwurf zurückweisen, als führe sie ihre Schüler durch den überwiegenden Unterricht in den Naturwissenschaften zum Materialismus.

Ueber die methodische Behandlung der Naturwissenschaften in der Gegenwart sind die Realschulen einig. Sie stimmen

darin überein, daß man die Wahrheiten der Natur bei der Natur selbst suchen muß, daß das Bild nie die Sache ersetzt, daß man von den Gegenständen und Erscheinungen des Vaterortes zu denen des Vaterlandes und von da in die weite Welt geht, daß man die Gegenstände zuerst in ihrer Ganzheit, sodann in ihren einzelnen Eigenschaften vortreten läßt, daß man früher die Erscheinungen vorführt, welche durch Schluß von einigen Fällen auf alle verstanden werden, und später diejenigen, welche einer mathematischen Begründung bedürfen; daß das Concrete dem Abstracten, die Anschauungslehre der Wissenschaftslehre, das Einzelexemplar der Gattung und den Species, das als Wahrheit Erwiesene dem Hypothetischen vorangeht. Speciell dann wird beim mathematischen Unterricht gefordert, daß der Schüler stets selbstthätig sei, daß ihm vom Lehrer nie gegeben werde, was er selbst finden kann, daß die Methode heuristisch sei und jeder Satz demnach vom Schüler auf die Bedingungen, welche sich aus seiner Natur selbst mit Nothwendigkeit ergeben, zurückgeführt werde; daß der Lehrer jedesmal nur das bringe, was im Vorhergehenden, auf das stets zurückzusehen ist, seinen Grund sucht und findet, und was den Keim zu allem Folgenden in sich trägt: der Unterricht in der Mathematik muß nicht docirend, sondern demonstrirend und die Thätigkeit des Schülers erweckend sein. Der Unterricht in der Physik und Chemie hat auf inductivem Wege vom Concreten zum Abstracten, vom Einzelfalle zur Regel, vom Sinnlichen zum Uebersinnlichen, vom Nahen zum Fernen zu gehen, — die Erscheinungen aufzunehmen, die Thatsachen zusammenzustellen und daraus Begriffe und Schlüsse zu ziehen, aber nur solche, die durch die Thatsachen gestützt und bewiesen werden: darum ist der physikalische und chemische Unterricht so viel als möglich mit Experimenten zu verbinden, neben denen die mündliche Rede als Erläuterung hergeht; und nur dann sind die Experimente zu unterlassen, wenn die Apparate zu complicirt sind, wenn sie unverhältnißmäßige Zeit einnehmen würden, wenn man durch sie nur zu denselben Folgerungen, wie durch bereits früher angestellte, gelangen würde. In den beschreibenden Naturwissenschaften wird nach den meisten Methodikern mit der Pflanzenwelt und zwar mit genauer Kenntniß der angeschauten Pflanze begonnen, um dann durch Vergleichung und Unterscheidung zu den Arten und Gattungen fortzugehen, während welcher Zeit der Schüler bereits auch die wichtigsten Lebenserscheinungen und die Verbreitung der bekanntesten Thiere, sowie die wichtigsten Mineralien, Metalle und Felsarten in ihren Eigenschaften kennen lernt: auf dieser Grundlage geht's in der Mineralogie bis zur Bodenkunde und in die krystallographisch-descriptive Mineralogie und

Geologie — in der Botanik und Zoologie bis durch einen anatomisch-physiologischen Cursus. Dazu gesellt sich die Anthropologie, die von der Gliederung des äußeren Organismus zur inneren Thätigkeit der Systeme und vom Leibes- zum Geistesorganismus fortgeht, — und die Geographie, die nach genauer Bekanntschaft der einzelnen Länder und der Erde als eines Gliedes im Weltganzen einen genauen Einblick in das Wesen der Völker, in die Cultur derselben, in Gewerbe, Kunst und Wissenschaft giebt.

Auch in Rücksicht auf die Aufgabe, welche die Sprachen, resp. die neueren Sprachen lösen sollen, ist man in den Realschulen einig. Der Mittelpunkt alles Sprachunterrichts soll in ihnen die Muttersprache sein. Die deutsche Sprache ist für den Deutschen allen anderen Sprachen übergeordnet. Kennt der Zögling ihre Sprachgesetze, so hat er einen Maßstab, mit dem er die fremden Sprachen vergleichen und die Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten unter ihnen auffinden kann. In seiner Sprache und mit ihr lebt der Einzelmensch das Leben seiner Nation und in der Nationalliteratur und durch sie wird er über sein beschränktes Geistesleben empor- und in das centrale Leben des Volksgeistes hineingehoben. Neben der Muttersprache sind es die französische und englische Sprache, die für den Realschüler unerläßlich sind. Auch sie sollen gelehrt und gelernt werden, um den Genius des englischen und französischen Volkes und die von diesem Genius erzeugten klassischen Werke kennen zu lernen. Deutsche, englische und französische Sprache sind wesentliche Bildungsmittel für den jugendlichen Geist: sie entwickeln die Beobachtungs- und Denkvermögen, nähren durch die klassischen Werke ihrer Literaturen die Gedanken und Gefühle, Begriffe und Ideen, und führen in die Gesetze und Eigenthümlichkeiten der Denkweisen und Lebensanschauungen der Nationen der Neuzeit ein.

Die Methode beim Unterricht in der Muttersprache lehnt sich in der Grammatik (wie in der Volksschule) an das Lesebuch an, geht aber auf den höheren Stufen in die vergleichende Grammatik über. Die schriftlichen Uebungen schließen sich auf jeder Stufe an die durch den Unterricht gewonnenen Kenntnisse und Ideen an, und nehmen ihren Inhalt deshalb wesentlich aus der deutschen Literatur und aus dem deutschen Leben, daneben aus der modernen Welt. — Bei Behandlung der deutschen Literaturgeschichte trennen sich die Anschauungen der Methodiker, indem die einen besondere Unterrichtsstunden für dieselbe verlangen, die anderen hingegen das Wissenswerthe für die Realschüler an die Lectüre klassischer Werke knüpfen, — darin wieder übereinstimmend, daß einige der schönsten poetischen Kunstwerke

von den Zöglingen gelesen und durchdacht werden müssen, damit sie den vollen Werth und die Hoheit der Muttersprache an den klassischen Denkmalen derselben erkennen und schätzen lernen.

In der Methode der fremden Sprachen gehen die Ansichten der Reallehrer auseinander. Eine lebende Sprache lernen heißt (— darin ist man einig —), sie lesen, schreiben und sprechen lernen. Die praktische Methode will erst nach vorangegangener Gewöhnung an die zu erlernende Sprache durch Hören und Sprechen — zum Lesen und Uebersetzen übergehen, so daß dadurch das Erlernen derselben dem Erlernen der Muttersprache näher komme. An diese Methode schließt sich die Jacotot'sche nnd Hamilton'sche, die beide darauf dringen, daß man die fremden Sprachen eben so, wie die Muttersprache durch den Gebrauch lernen lasse, und die beide unmittelbar in die Sprache einführen, ohne irgend welchen grammatischen Unterricht voranzuschicken. Im Gegensatz zu diesen Analytikern stehen die Synthetiker mit der grammatischen Methode, die von Anfang an dem Schüler eine systematische Grammatik vorlegt und zuerst die Regeln über die Aussprache, dann die Paradigmata der Declination, Conjugation rc., nachher die syntactischen Regeln auswendig lernen läßt und hierauf erst zur Lectüre fortschreitet. Der elementare Lehrgang beginnt mit möglichst einfachen leichten Sätzen, in denen einzelne Formen angeschaut und eingeübt werden, so daß allmählich fortschreitend das für den Anfänger Wichtigste aus der Grammatik und dem Sprachschatze verarbeitet wird; erst wenn der Schüler die nöthigsten grammatischen und lexikalischen Kenntnisse gewonnen hat, geht man zu zusammenhängenden Lesestücken fort: Seidenstücker (geb. 1766 zu Hainrode, gest. 1817 als Rector zu Soest) hat diese Methode zuerst consequent und umfassend durchgeführt. — Mager unterscheidet in Betreff des Unterrichts in den neueren Sprachen drei Seiten und drei Stufen. Die drei Seiten bezeichnet er als die grammatische, die technische und die literarische und literarhistorische; die drei Stufen sind die elementarische oder propädeutische, die grammatisch-literarische, die rethorisch-literarische. — Für den **elementarischen** Muttersprachunterricht empfiehlt er Folgendes: „Man gebe den Schülern ein gutes Lesebuch in die Hand, lasse täglich ein Pensum auswendig lernen, so daß am Ende des zweiten Jahres achtzehn bis zwanzig Druckbogen dem Gedächtnisse unauslöschlich eingeprägt sind." „Macht ein gut geschriebenes Buch zum völligen Eigenthum Eures Schülers, und er spricht gerade so gut, wie der Autor schreibt." Die Anschauung der grammatischen Verhältnisse wird auf der Elementarstufe durch Analyse des Gelesenen und Auswendiggelernten

erreicht. „Jedes deutsche Buch enthält die Grammatik; es gilt nur, das Nervengeflecht der grammatischen Kategorien, das Muskelspiel der Flexionsformen, den Mechanismus der Wort- und Satzbänder rc. dem Auge des Schülers blos zu legen. Ein Lehrer, der dies nicht vermag, sollte billiger Weise nicht Lehrer sein.“ Drittens gilt es, „dem Schüler die Fähigkeit zu geben, seinen kleinen Besitz von Gedanken auch veräußern, d. h. sich schriftlich und mündlich angemessen ausdrücken zu können. Vielleicht die schwierigste Aufgabe für den Sprachlehrer bei deutschen Kindern.“ — Für den französischen Sprachunterricht auf der Elementarstufe hat Mager sein französisches Sprachbuch geschrieben. Dasselbe zerfällt in zwei Jahrescurse und demnächst wieder in Lectionen, giebt in jeder Lection A. eine ansehnliche Sammlung französischer Sätze, in denen irgend ein grammatisches Factum prävalirt, B. die theoretische Erörterung dieses Factums, C. deutsche Sätze, die in's Französische zu übertragen sind. „Die französischen Sätze, bestimmt, so lange eingeübt zu werden, bis der Schüler sie besitzt, meist aus französischen Schriftstellern genommen und in der Regel inhaltsvoll, haben zunächst den Zweck, dem Schüler einen reichen Wort- und Phrasenschatz darzureichen, seine Sprachkraft zu bilden, ihm unvermerkt die Grundsätze der Etymologie, Semasiologie, Synonymologie, Conversation rc. auf dem Wege der Anschauung und Gewöhnung in's Gefühl zu bringen, ihm den Sinn für das, was französisch ist, zu öffnen.“ Ihr zweiter Zweck ist, der grammatischen Erörterung zum Ausgangspunkte zu dienen. Das Leben und die Hamilton'sche Methode reichen den Sprachstoff chaotisch dar; Mager ordnet ihn nach Rücksichten der Sache, so daß, wie Pestalozzi's Didaktik es verlangt, in jeder Uebung Ein Moment hervortritt, um dessentwillen die Uebung gemacht wird, und jede folgende Uebung ein neues Moment mit Beibehaltung und fernerer Einübung des vorhergehenden bringt. — Im 2. Cursus folgen Satzgefüge und Satzverkürzungen als Arbeit für das zweite Jahr. „Auf Kennen und Können ist es in diesen zwei Jahren mehr abgesehen als auf's Erkennen; dieses selbst kann und mag Anschauung bleiben, wird aber in der Regel wohl zur Vorstellung werden. Wie bei allem Unterrichte, so hängt auch hier das Meiste vom Lehrer, von der Stundenzahl und von den Schülern ab, die nicht alle dieselben Gaben empfangen haben. Während nun der glücklich Organisirte und Energische sich nicht nur den Sprach-, sondern auch den Regelschatz aneignet, muß man zufrieden sein, wenn der Minderbegabte sich die Sache nur praktisch aneignet und der ganz Schwache sogar nur einen Theil des Sprachstoffes bewältigt.“ — Wenn sich die Schüler in den Besitz der Verbalformen gesetzt haben, so beginnt

man nebenbei die Lectüre zusammenhängender Stücke, das Lesebuch, welches ebenfalls zwei Cursus hat. Auch aus diesem ist vieles auswendig zu lernen: tantum scimus quantum memoria tenemus. — Da bei der englischen Sprache die formellen Schwierigkeiten der französischen fehlen und es wohl keinem praktischen Lehrer einfallen wird, die Orthoëpie gleich Eingangs systematisch lernen lassen zu wollen, so kann der elementarische Cursus hier in einem Jahre absolvirt, braucht also erst beim Eintritte in die Quinta angefangen zu werden." — Der Unterricht in den beiden **mittleren** Klassen, auf der grammtisch-literarischen Stufe erfordert Folgendes: „Die deutsche, französische und englische Grammatik wird jetzt streng systematisch, gründlich und vollständig, natürlich ohne alle gelehrte Beimischung, gelehrt, je weniger der Lehrer hierbei dogmatisch verfährt, je mehr er das Talent hat, die Grammatik von den Schülern selbst machen zu lassen (wie F. A. Wolf als Rector in Osterode), desto besser ist es. Hundert Dinge muß er freilich sagen." „Der technische Unterricht in den beiden mittleren Klassen — Schreiben und Sprechen — kann sich nicht mehr darauf beschränken, daß abgerissene Beispielssätze zu den grammatischen Regeln übersetzt und gleichzeitig mündlich durchgesprochen werden, obschon auch dieses geschehen muß; das französische und englische Uebersetzungsbuch müßte zugleich größere leichte prosaische Stücke, die am besten aus französischen und englischen Autoren übersetzt sind, enthalten." „Zur Lectüre muß man die Schüler einzelne Schriften von manchen Autoren kaufen lassen." — **Letzte und höchste Stufe**: „Aus der deutschen, französischen und englischen Grammatik ist hier die Metrik, die Lehre von dem Maße und Wohlklange der Prosa, die Periodologie und die Logik der Sprache nachzuholen; letztere kann so gelehrt werden, daß die drei Sprachen zusammengestellt und verglichen werden. Was sonst noch grammatischer und überhaupt sprachlicher Natur ist, wird bei der Lectüre und dem technischen Unterrichte beigebracht." Der Unterricht hat eine theoretische und praktische Seite. Bei den praktischen Uebungen soll man Jacotot gründlich studiren. „Will man die Schüler in der Muttersprache freie Arbeiten machen lassen, so ist nichts dagegen zu sagen, wenn man ihnen nur den Inhalt verschafft; denn die jungen Leute können, sollen und dürfen noch nicht produciren. Auf freie französische oder englische Aufsätze wird man verzichten müssen: allenfalls sind Nachahmungen an der Stelle. — An die Lectüre hat sich jetzt ein kurzer Vortrag der deutschen, französischen und englischen Literaturgeschichte seit dem Untergange des Mittelalters anzuschließen. Zu dem Behufe sind Anthologien nöthig. Eigentliche Literaturgeschichte soll indessen nicht gelehrt werden;

„denn sie interessirt den bloßen Gebildeten nicht und ist nur für den literatus." — So Mager. Es ist sehr zu bedauern, daß es ihm nicht vergönnt war, sein Werk, das in seinen Grundlagen maßgebend ist, auszubauen und aus der Praxis heraus zu berichtigen, wo es der Correctur bedarf; es ist ferner zu bedauern, daß seine „genetische Methode", die allein richtige und den heutigen Principien der Pädagogik entsprechende wiederum vielfach von dem reinpraktischen Verfahren verdrängt worden ist. Soll die Realschule wirklich eine allgemeine Bildungsanstalt sein und bleiben, so hat man auch den Sprachunterricht, der so viel Zeit absorbirt, consequent in den Dienst des erziehlichen Princips zu stellen.

Unentschiedene Fragen sind weiter auf dem Boden der Realschule, ob nach der deutschen mit der englischen oder französischen Sprache zu beginnen, und ob neben den neueren Sprachen auch die lateinische zu treiben ist. Durch geschichtliche Entwicklung hat sich seit Jahrhunderten die französische Sprache in den deutschen höheren Lehranstalten eingebürgert, und die Tradition ist auch hierin so gewichtig, daß erst im 19. Jahrhundert die englische Sprache einen bescheidenen Platz neben der französischen erhalten hat. Selbst in der Gegenwart wird das französische für das vorzüglichere Bildungsmittel gehalten, da das Altfranzösische schon auf die deutsche Sprache und Literatur einen bedeutenden Einfluß geübt, der sich seitdem bis in die Neuzeit geltend gemacht, — und da die französische Sprache die allgemeine Sprache der Gebildeten des Erdkreises sei. Auch übe das Französische durch die Gesammtheit seiner Eigenthümlichkeiten, die mit denen unserer Sprache von Grund aus contrastiren, auf die Bildung des deutschen Charakters den bedeutendsten Einfluß. Endlich sei das Französische bei weitem schwieriger, als das Englische, so daß durch die französische Sprache der Verstand mehr geschärft und die Einsicht vermehrt werde. Die französische Sprache sei demnach als eine romanische und zwar als die lebendigste unter den romanischen Sprachen das ausgezeichnetste sprachliche Bildungsmittel für den Deutschen. Deshalb — so schließt man — müsse auch der französischen Sprache in der Realschule die meiste Zeit eingeräumt und demnach der Anfang des Unterrichts mit ihr gemacht werden, sobald überhaupt fremde Sprache im Unterricht angefangen werden darf, d. h. sobald sich der Zögling die Muttersprache, in der sich seine Gedanken und Gefühle mit den Worten und Sprachwendungen genau decken, lebendig angeeignet hat. — Dagegen wird in der Neuzeit von dem pädagogischen Grundsatze aus, daß aller Unterricht vom Nahen zum Fernen gehen muß, geltend gemacht,

daß für den Deutschen unter den klassischen Sprachen der Neuzeit die englische die ihm verwandteste und deshalb auch die am ersten und frühesten zu erlernende sei. „Die englische Sprache — sagt K. Schmidt in der „Gymnasialpädagogik" — steht dem Deutschen näher als die französische; es tritt ihm in ihr das germanische Element entgegen und damit germanisches Geistesleben, germanische Anschauung, darum selbst ähnliche Construction und Betonung. Und die englische Sprache eignet sich vorzüglich auch deshalb als erste Nachfolgerin der Muttersprache, weil in der Zeit, wo das Kind die erste fremde Sprache zu lernen beginnt, die Vorstellungswelt im Lebensmittelpunkte, die Begriffswelt noch im Hintergrunde steht: durch die englische Sprache, weil sie arm an Flexionsformen ist, wird der jugendliche Geist nicht in den Formalismus hineingestürzt — sie repräsentirt auf dem Sprachfelde der Pädagogik die Anschauung und Vorstellung." — — Ein gleicher Kampf besteht noch zwischen denen, welche die lateinische Sprache für ein nothwendiges Bildungsmittel der Realschule halten, und denen, die sie aus derselben herausweisen. Auf der einen Seite — Schmidt in der Gymnasialpädagogik, — behauptet man, die Realschule könne die lateinische Sprache nicht entbehren wegen ihres Einflusses auf die ganze moderne Cultur, wegen des Verständnisses der Terminologie, mit welcher unsere wissenschaftliche Literatur, besonders auch die naturwissenschaftliche, durchwebt ist, wegen des ganzen geistigen Sinnens und Denkens der Neuzeit, das auf's innigste mit der lateinischen Sprache verknüpft ist, wegen der Kenntniß der romanischen Sprachen, in die man nur einen tieferen Einblick zu thun vermöge, wenn man zum Grunde derselben hindurchgedrungen sei. Die Realschule könne die lateinische Sprache auch nicht entbehren wegen des kraftvollen, klaren, bestimmten und scharfen Denkens, in das der Organismus der lateinischen Sprache einführt, und wegen der strengen Zucht, in die das Studium der lateinischen Grammatik den jugendlichen Geist nimmt, — wegen der Entschiedenheit der lateinischen Sprachgesetze, der Schärfe ihres Wortgebrauches und der Kraft ihres Periodenbaues, wodurch im Zöglinge wie durch kein anderes Unterrichtsmittel Ernst und Energie, sowie Frische und Feinheit, Lebhaftigkeit und Gewandtheit, Gespanntheit und Aufmerksamkeit, im Denken, im Begriffebilden, Urtheilen und Schließen geweckt werden. Von diesen Anschauungen geht die preußische Regierung aus, indeß auf den österreichischen und den Realschulen mehrerer anderer deutschen Staaten das Latein fehlt, weil man die Aufnahme desselben in den Unterricht für die ganz äußerliche Uebertragung des Gegenstandes, den man aus alter Zeit als den Einheitspunkt der Gymnasien zu betrachten gewohnt ist, auf Schüler

hält, denen alle Bedingungen dazu fehlen, um aus diesem Unterrichts-gegenstände bildende Momente zu gewinnen. „Es giebt — sagt Vogel — Bildung ohne Latein! — wer will das leugnen; denn selbst die höheren Sprach- und Denkgesetze, deren Kenntniß allerdings von einem wahrhaft Gebildeten verlangt werden darf und muß, lassen sich von jeder Sprache abstrahiren. Nur gehört freilich ein tüchtiger, philosophisch durchgebildeter Lehrer dazu und kein bloßer Maître oder Sprachmeister, dessen Lehrberuf oft nur in seiner Zungenfertigkeit documentirt ist. Und sicherlich wird es keiner langen Zeit bedürfen, bis sich in den Realschulen auch Professoren der neueren Sprachen werden herangebildet haben, die den Geist der alten klassischen, namentlich der lateinischen, so weit und so vollständig in sich aufgenommen haben, daß sie die neuen gründlich und geistbildend lehren können, ohne jene — die alten — bei ihren Schülern vorauszusetzen." —

Am gewichtigsten erscheint in der Lateinfrage ein Wort Friedrich Hofmann's, das also lautet: „Die Sprache und die Literatur der Griechen und Römer sind viele Jahrhunderte hindurch für unsere Nation die Grundlage aller höheren Bildung gewesen, und die Einwirkung, welche dieses auf unsere Wissenschaft und Kunst, auf unsere Sprache, auf jeden Verkehr unter den Gebildeten gehabt hat und noch hat, ist sehr ausgedehnt, sehr tiefergreifend und sehr segensreich. Es versteht sich, daß eine solche Grundlage erst dann aufgegeben werden darf, wenn es völlig außer Zweifel ist, einerseits, daß sie dennoch nicht mehr ausreicht, andererseits, daß eine andere Grundlage zur Verfügung steht, von welcher aus das, was wir erstreben und erstreben müssen, schneller und besser erreicht werden kann. Wenn das aber der Fall ist, wenn wir in vielen wichtigen Gebieten der Wissenschaft so weit vorgeschritten sind, daß die Werke der Alten für uns eine Fundgrube des Wissens in keiner Weise mehr sind, und wenn auch zugegeben werden muß, daß die Geistesbildung, welche wir durch den Unterricht in der alten Sprache erzielen, auf andere Weise eben so gut erreicht werden kann, warum sollten wir denn die Jünger dieser Wissenschaften zwingen, den Umweg über Athen und Rom zu machen, da sie doch alle Ursache haben, ihre Kraft und Zeit zusammenzunehmen, wenn sie rechtzeitig an die Stätte gelangen wollen, wo man jetzt in ihrer Wissenschaft arbeitet? Man antwortet: weil es verderblich ist, wenn die Gebildeten einer Nation sich von einander trennen, und weil man nicht dulden kann, daß ein Theil der Nation Fremdling wird in unserer klassischen Literatur. Aber wir vergessen ja, was wir in der Schule gelernt haben, und lernen nachher täglich Neues, und sehr verschieden ist, was wir lernen. Steht denn der Philolog mit seinem Ideenkreise

dem Mediciner näher als dem Baumeister? Und wie ist es möglich, daß der Jurist auf den Techniker deshalb geringschätzig herabsieht, weil diesem diejenige Kenntniß des Lateinischen und Griechischen abgeht, der er sich noch zu rühmen hat? Wenn das Lateinische und Griechische wirklich die Kraft hätte, einen so blinden Hochmuth zu erzeugen und ihn selbst dann noch zu erhalten, wenn wir schon längst es vergessen haben, in der That, dann müßte es unsere erste Sorge sein, die Jugend je eher je lieber von diesem Bildungsmittel zu befreien. Was ferner unsere klassische Literatur betrifft, so ist es allerdings richtig, daß man sie nicht vollkommen verstehen kann ohne Kenntniß des Alterthums. Ich glaube aber, daß, wenn diejenige Kenntniß des Alterthums, welche sich ohne Erlernung der alten Sprachen erreichen läßt, ausreichend gewesen ist, hervorragende klassische Werke zu schaffen, sie auch ausreichend sein wird, solche Werke zu verstehen, und ich bin ferner der Meinung, daß, wenn der Umstand, daß künftig viele der Gebildeten Lateinisch und Griechisch nicht verstehen werden, unsere Schriftsteller bestimmen sollte, eine weniger gründliche Kenntniß des Alterthums bei ihren Lesern vorauszusetzen, dieses dem Werthe der deutschen Literatur nicht Abbruch thun würde. Das wichtige Bildungsmittel, welches die Literatur des Alterthums uns sein kann, bewahren wir der Nation sicher, wenn auch nur Wenige Gelegenheit und Anregung erhalten, die alten Sprachen gründlich zu studiren, und wir verlieren es unausbleiblich, wenn wir in dem Bestreben, alle, welche höhere Bildung suchen, an diesem Studium theilnehmen zu lassen, die an dasselbe zu stellenden Forderungen herabsetzen und so, ohne die große Zahl der Gebildeten dafür zu gewinnen, die wenigen, welche es fördern könnten und möchten, außer Stand setzen, das Erforderliche zu leisten."

Entschiedener als alle, die in der Realschulfrage das Wort ergriffen haben, spricht sich der bekannte Naturforscher Karl Vogt in einem Briefe an Schödler für die Realschule aus. In seiner lebendigen und drastischen Art läßt er sich also vernehmen: „Qui nous délivrera des Grecs et des Romains? hat schon vor Jahrzehnten ein französischer Dichter geseufzt, und heute höre ich diesen Jammerruf abermals von Dir ausstoßen, mein alter Studienkamerad! Es sind jetzt bald vierzig Jahre her, daß wir zusammen bei Liebig unter Führung der Vorsehung des Laboratoriums, die Ettling hieß, uns mit Analysen abquälten, Heinrich Rose's Handbuch studirten und dem Himmel dankten, daß wir keine Ciceronianischen Phrasen mehr zu expliciren und keine sophokleischen Chorgesänge mehr in metrische Verse zu übersetzen hatten. Ich will mich hängen lassen, wenn unter der ganzen Gesellschaft, die während einiger

Semester auch diese Pflanzstätte wahrer und ächter Wissenschaft lief, auch nur ein einziger jemals das Bedürfniß fühlte, wieder einen Blick in die Autoren zu thun, durch welche er, der erhebenden Ueberzeugung seiner Schulpedanten zufolge, seine „formelle Bildung“ erhalten hatte! Die meisten, ich glaube sogar alle, welche nicht jüngere Brüder hatten, denen die editiones noch dienen konnten, waren unmittelbar nach dem Maturitätsexamen mit dem ganzen Bündel zum Antiquar gegangen und hatten sich für den Ertrag eine lange Pfeife mit langem Rohr und noch längeren Quasten gekauft, um daraus auf der Straße zu rauchen, was den Studenten erlaubt, den Gymnasiasten aber verboten war. Aber noch mehr — ich bin bereit, zu Bismarck's Fahne zu schwören, wenn man mir nachweisen kann, daß nicht neunzig Procent von denjenigen, welche ein Gymnasium verlassen, das Latein zum Teufel und das Griechisch zum Henker wünschen, mit welchem man ihre Jugendzeit wahrhaft vergiftet und unnöthiger Weise beladen hat!

Nichts wäre leichter, als nachzuweisen, daß diejenigen, welche ihr Latein wirklich in „succum et sanguinem“ vertirt haben, durchschnittlich verbohrte Menschen sind, mit welchem im heutigem Leben, wie man zu sagen pflegt, kein Hund aus dem Ofen gelockt werden kann; nichts leichter, als nachzuweisen, daß alle thatkräftigen Männer unserer heutigen Zeit, Bismarck mit einbegriffen, keinen Klassiker angesehen haben, seitdem sie dem Gymnasium entronnen sind. Ihr findet Hunderttausende, die im Cicero geochst und über dem Tacitus geschwitzt haben, denen es in ihrem ganzen Leben nicht mehr einfällt, eine lateinische Scharteke in die Hand zu nehmen — laßt doch sehen, ob Ihr uns einen einzigen namhaft machen könnt, der keinen deutschen, französischen oder englischen Schriftsteller mehr angesehen hätte nachdem er einmal die Sprache gelernt und die Bekanntschaft ihrer Klassiker gemacht hatte. Man kehrt stets und gern wieder an die Quelle zurück, an welcher man seine Bildung mit Freude und Genuß geschöpft hat — aber mit Ausnahme derjenigen, welche ihr Geschäft und ihr Erwerb das weitere Betreiben der alten Sprache oder das Nachschlagen des corpus juris und des neuen Testaments nöthig macht, mag es nur außerordentlich wenige geben, die sich eine Erweiterung ihrer Kenntnisse über das klassische Alterthum in den Urschriften holen oder an der Lectüre derselben sich ergötzen. Der Quell dieses Bildungsmittels soll ja, nach der Versicherung der Philologen, unerschöpflich sprudeln, — wie kommt es denn, daß derjenige, der davon gekostet hat, nicht mehr davon mag, wenn er nicht muß? Ich kenne Reichstagsabgeordnete, welche wie Du und ich, ihr Englisch aus dem Vicar of Wakefield zuerst entnommen haben, und die ich in ihrer

Sommerfrische fand mit diesem Buche als Reisebegleiter, obgleich sie das „I was ever of opinion, that the honest man who married“ ꝛc. längst auswendig konnten und praktisch experimentirt hatten — ich habe keinen Cornelius Nepos bei ihnen gesehen.

Daß das Latein ein Bildungsmittel war in früherer Zeit ist unbestreitbar; aber daß es jetzt noch eins für die größere Mehrzahl sogar derjenigen ist, welche den sogenannten gelehrten Ständen angehören, kann nicht nur, sondern muß bestritten werden. Diejenigen, welche ihm noch jetzt diese bildende Kraft zuschreiben, kommen mir gerade vor, wie die ultramontanen Eiferer, welche die Klöster deshalb für Bildungsherde ansehen, weil sie es in der That im Mittelalter, waren, und wenn sie uns hier und da unter der Menge ausgetrockneter Formelmenschen einen tüchtigen Mann zeigen, so gemahnt mich das an die Jesuiten, die jedesmal ihren Pater Secchi aufmarschiren lassen, der in der That ein ausgezeichneter Astronom ist, nicht weil, sondern obgleich er Jesuit ist.

Wollen wir damit, daß wir dem Latein die bildende Fähigkeit für die große Mehrzahl der Schulpflichtigen absprechen, nun behaupten, daß diejenigen, welche damit gefüttert sind bis zum Kropfe und diesen Kropf in den Schädel der schulpflichtigen Jugend entleeren, in der That auch nicht fähig sind, die Jugend zu bilden? Ich sage: Allerdings! Freilich, wenn das Bildung heißt, daß man außerhalb der Richtung seiner Zeit steht, daß man deren Triebfedern, deren Grundlagen mißkennt und dieselben absolut nicht begreift, sondern mit einem längst obsolet gewordenen Maßstabe zu messen sucht, dann sind die Lehrer des klassischen Alterthums und der klassischen Sprachen gebildete Leute! Aber sie stehen unserer Zeit gegenüber, wie die Scholasten zur Zeit der Renaissance gegenüberstanden. Unsere Zeit beruht auf den Naturwissenschaften, auf deren Anwendung im Leben; aus den Naturwissenschaften heraus entwickelt sich unsere heutige Weltanschauung, unser ganzes menschliches, bürgerliches und staatliches Sein — kann man denjenigen einen Gebildeten nennen, der diesem Wesen der Zeit fremd ist?

Die Verfechter der klassischen Bildung haben es bis jetzt gerade so gehalten, wie die Kämpfer für die alleinseligmachende katholische Kirche. Diese sagt: Nur in mir ist Heil! Jene sagen: Nur in mir ist Bildung! Die ganze reale Bildung, auf Naturwissenschaft und deren Anwendung gestützt, gilt ihnen nur, wenn sie auf den klassischen Urknorren aufgepfropft ist, wie das schöne Kasselaner Deutsch der Frau Hampelmann auf die Hanauer Gälerüb! Ihr müßt den Spieß umdrehen und sagen: Die reale Bildung ist die einzige, in unserer Zeit der Allgemeinheit entsprechende und zukommende Bildung — wer den Klassicismus darauf pfropfen

will, mag es thun, sowie ein anderer den Sanskrit und ein dritter die semitischen Sprachen darauf pfropft. Ihr müßt es dahin bringen, Ihr Herren von der Realschule, daß ein Mensch für ein halbwildes, ungebildetes Individuum angesehen wird, der zwar seinen Horaz auswendig kann, aber nicht weiß, wie der electrische Funke telegraphirt und warum der Barometer Regen oder schön Wetter anzeigt. Ihr müßt kühn vortreten und nicht nur suchen, Euch gleichzustellen mit den Gymnasien, sondern geradezu verlangen, daß Euch die allgemeine Bildung der Schuljugend in die Hände gegeben und die klassischen Sprachen allein nur Specialschulen zugewiesen werden.

Ihr habt das vollste Recht dazu, denn mit Ausnahme der Juristen, die freilich in Deutschland (aber auch nur in Deutschland, sonst in der ganzen Welt nicht mehr) das Latein zum Verständniß des Corpus juris und der Theologen, welche das Griechisch zum Verständniß des corrupten Küchen-Griechisch ihres neuen Testamentes nöthig haben sollen (auch von diesen ehrbaren Juristen und Theologen sehen die meisten weder Corpus juris noch Testament in ihrem Leben mehr an) mit Ausnahme dieser, sage ich, sollte Euch und nur Euch die Berechtigung zustehen, für die übrigen Facultäten der Universität selbst vorzubereiten. Es sind jetzt bald 30 Jahre, daß ich akademischer Lehrer bin, und ich glaube behaupten zu können, keiner von den schlechtesten, — ich habe immer gesehen, daß diejenigen Zuhörer die besten waren, welche so wenig als möglich Latein und Griechisch gelernt hatten, während die „forts en thème“ mit ihren prachtvollen Maturitätszeugnissen erst sehen lernen mußten, bevor sie anfingen zu begreifen. Meine Hefte lernten sie freilich eben so fließend auswendig, wie einen Gesang von Virgil, — aber dann war es fertig und alle. Auf diese meine eigene Erfahrung gestützt behaupte ich, daß ein junger Mann, der bis zu dem achtzehnten Jahre nur die in Realschulen gelehrten Fächer, neuere Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften mit Ausschluß der alten Sprachen getrieben hat, zehnmal besser zum Studium der Medicin, der technischen und Cameralwissenschaften, kurz aller Zweige, mit Ausnahme der Philologie, Juristerei und Theologie, vorbereitet ist als ein Gymnasialschüler mit seinem Schulsack von Latein und Griechisch. Es ist ein Verbrechen an all' diesen Jünglingen, daß man ihnen die klassischen Sprachen aufzwingt — es ist aber auch ein Verbrechen an unseren Mitmenschen, zu deren leiblichem Wohl und Wehe alle diese Zweige in weit näherer Beziehung stehen als diejenigen, welchen die klassischen Sprachen als Grundlage dienen. Es würde anders um die Verwaltung, anders um die Gesundheitspflege, anders um die Heilkunde stehen, wenn den jungen Cameralisten, Technikern,

Hygienisten und Medicinern nicht eine kostbare Zeit und ein Theil ihrer Jugend-Lernkraft auf klassische Weise abgestohlen würde! Statt mit sterilen horazischen Oden und Advocatenreden Cicero's gefüttert zu sein, sollten alle diese Studenten jene Vorkenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften schon mitbringen, welche sie sich auf der Universität erst erwerben müssen! Ich habe eine Menge von Problemen, die sich mir entgegenwarfen, umgehen und bei Seite lassen müssen, weil ich in meiner Gymnasialbildung nicht die nöthigen mathematischen Vorkenntnisse errungen hatte, die ich mir später nicht mehr erwerben konnte, und ich habe in manchen chemischen Nöthen, wo es sich doch nur um eine Anwendung der Regel de tri handelte, einen Fluch gegen die Unverständigen losgelassen, die mich zwar befähigt hatten, einen aus dem Griechischen abgeleiteten Namen zu verstehen, aber unbefähigt gelassen hatten, die Resultate einer verwickelten Analyse zu berechnen.

Freilich höre ich schon das Unkengeschrei meiner Herren Collegen von den Universitäten. Sie halten an dem Privilegium der Klassicität fest, als ob des Reiches und der Wissenschaft Wohlfahrt davon abhinge. Es wäre auch sicherlich ein fürchterliches Unglück, wenn die Studiosen aus Mangel an klassischer Bildung nicht mehr den gehörigen Begriff von dem „Rector magnificus“ und dem „Decanus spectabilis“ hätten. Aber so gewiß die lateinischen Disputationen und Dissertationen für diese Facultäten, die ich oben genannt habe, zu Grunde gegangen sind! weil sie der absoluten Lächerlichkeit verfallen waren (nur einige preußische Universitäten halten noch an dem Zopfe fest), so gewiß wird auch die Bedingung des klassischen Maturitäts-Examens für diese Zweige fallen müssen und schließlich durch die Bestimmung ersetzt werden, daß nur derjenige dieselbe studiren kann, welcher eine Schulbildung erhalten hat, die den Erfordernissen zum Eintritt in ein Polytechnikum entspricht. Die lateinischen Dissertationen und Disputationen mußten fallen, weil es ganz unmöglich war, in dieser Sprache dasjenige zu sagen, was der Schreibende sagen wollte und mußte — ist es nicht lächerlich, von jemandem das Erlernen einer Sprache zu verlangen, in welcher er später weder sprechen noch schreiben kann?

Das Ziel, wonach die Realschule streben muß, ist damit eben so klar bezeichnet als die Stellung, die sie dem staatlichen Fortkommen des Einzelnen gegenüber einnehmen muß. Sie muß die Vorbildung der zukünftigen Mediciner, Cameralisten, Staatstechniker 2c. übernehmen, und wie man heute diesen jungen Leuten sagt: Du mußt so und so viel Griechisch und Lateinisch können, um in das Studium einzugehen, so muß ihnen später gesagt werden: Du mußt so und so viel Mathematik,

Naturwissenschaften und neuere Sprachen können, um dein Studium auf der Universität fortsetzen zu können. Wer aber zu dumm ist, das in den Kopf zu bringen, der mag in Gottesnamen Latein und Griechisch lernen und Theologe werden, wo Glauben mehr hilft als Wissen.

Rechnen wir einmal ein wenig nach. Im Wintersemester 1872/73 haben auf den Universitäten des deutschen Reichs (21 an der Zahl) studirt (ich nehme Zahlen aus dem deutschen Universitätskalender, Sommer 1873): Evangelische Theologen = 1072; katholische Theologen = 532; Juristen, Cameralisten, Forstbeflissene = 2267; Mediciner, Chirurgen, Pharmaceuten = 2283; Philosophen, Philologen, Mathematiker, Naturwissenschaftler = 2329 Zuhörer. In Folge der absurden Facultäts-Eintheilung, die in Deutschland noch vom Mittelalter her das Heterogenste in der philosophischen Facultät zusammenpackt, wie Naturwissenschaften und Philologie, kann ich mit den mir zu Gebote stehenden statistischen Hülfsmitteln keine genaue Scheidung vornehmen — ich nehme aber an, daß in der Juristen-Facultät etwa eben so viel Cameralisten und Forstbeflissene sind, für welche die lateinische Vorbereitung ein Schaden ist, als in der philosophischen Philologen und wirkliche Philosophen, für die es ein Nutzen ist. So hätten wir denn auf unseren Universitäten 3871 Studirende (Theologen, Juristen, Philosophen und Philologen), die einer lateinischen Vorbereitung bedürfen, und 4612 Studenten (Cameralisten, Forstmänner, Mediciner, Naturwissenschaftler), welchen man einige Jahre ihres Jugendlernens mit unnützem Latein abgestohlen hat. 45,6 Proc. gegen 54,4 Proc. Nichtlateiner. Aber nun möge man ferner bedenken, daß mit den 3871 Individuen, für welche das Latein nützlich oder nöthig ist, auch das ganze Bedürfniß der gesammten deutschen Nation nach klassischer Bildung vollkommen gedeckt und bis auf die Hefe erschöpft ist, während die 4612 Studirenden, denen diese Bildung als formaler Ballast aufgeschnallt wird, nur einen kleinen Bruchtheil derjenigen darstellen, die auf reale Bildung angewiesen sind.

Man hebt immer die allgemeine Schülerflucht aus der Realschule hervor, die stattfindet, sobald die Schüler die Sekunda und den Einjährigenschein erreicht haben. Es ist das ganz natürlich — man geht aus der Schule, sobald man genug gelernt hat, um selbständig sein Brod in einer seinen Ansprüchen entsprechenden Stellung verdienen zu können. Aber man drehe doch einmal den Spieß um und öffne die Thür der Universität für die genannten Fächer den nur real Gebildeten — welche Fahnenflucht würde dann erst in den Gymnasien stattfinden! Hurrjeh! Vielleicht gar keine — denn wer nicht absolut auf das Studium der Lateinfacultäten sich einpauken wollte, würde gar nicht

in die Gymnasien hineingehen, um sich mit amo und τυπτω herumzuschlagen!

Es ist also die verkehrte, aller Vernunft Hohn sprechende, aus dem Mittelalter vererbte Universitätseinrichtung, an welcher die höheren Klassen der Realschulen auszehrend siechen. Der Staat, welcher den Muth haben wird, seine Universitäts-Facultäten in zwei Serien zu zerlegen: Latein-Facultäten und Real-Facultäten, wird mit einem Zauberschlage seine Realschulen bevölkern und zugleich den Forderungen der Zeit gerecht werden.

Aber um dieses zu können, mögen sich die Herren von der Realschule auch Eines sagen lassen. Ich weiß nicht, wie es in den andern Disciplinen steht, — aber in den Naturwissenschaften, kann ich sagen, steht es mit dem Unterrichte insofern schlimm, als er noch großentheils nach philosophischer Methode betrieben wird. Mich überläuft allemal eine Gänsehaut, wenn ich einem Examen beiwohne und die Schüler mir eine Classification hersagen, ein Lehrbuch der Physik oder Chemie auskramen und der Herr Lehrer dabei selbstzufrieden lächelt, während die Jury ein „Sehr gut“ in ihre Listen einträgt. Mit dieser rein philologischen Methode zäumt man den Gaul beim Schwanze auf. Die Naturwissenschaften wollen anders betrieben sein, wenn das Bildungselement, das in ihnen liegt, entwickelt werden soll. Ich halte es für die schwierigste Aufgabe, die einem Menschen gestellt werden kann, jüngeren Leuten einen richtigen Einblick in die Naturwissenschaften zu geben, und behaupte, daß es zehnmal leichter ist, Zwanzigjährigen akademische Vorlesungen, als Zehnjährigen Stunden zu geben — ja, daß umgekehrt wie bei anderen Gegenständen, der Lehrer um so mehr wissen und um so mehr seinen Stoff beherrschen muß, je jünger seine Schüler sind. Aber das ist ein Kapitel, das sich in einem Artikel nicht erschöpfen läßt.“

So Karl Vogt, dessen rückhaltlose und rücksichtslose Aeußerung vielfach als ein Wort zur rechten Zeit erscheint, das in der Geschichte der Pädagogik eine dauernde Stelle verdient. Die von ihm gerügte mangelhafte Behandlung des naturwissenschaftlichen Unterrichts dürfte in höheren Schulen überhaupt und in allen Fächern so lange hemmend einwirken, als eine praktische Vorbildung der Lehrer nicht stattfindet. Das sogen. Probejahr kann auch nicht im Entferntesten irgendwelchen Ersatz für diesen Mangel bieten, worüber unter wirklichen und vorurtheilsfreien Pädagogen kein Zweifel obwalten dürfte. Cl. Nohl (Mängel und Mißstände im höheren Schulwesen. 1875.) erblickt in der methodischen Mangelhaftigkeit des Unterrichts, wie er auf höheren Schulen ertheilt wird, nicht allein die Ursache mangelhafter Erfolge, sowie der allseitig

beklagten Ueberbürdung der Schüler mit häuslicher Arbeit, sondern auch eine der Wurzeln, aus denen die immer größer werdende Abneigung gegen den Lehrerstand hervorsprießt. Die Lehrer der höheren Schulen, so meint er, sind nicht im Stande, dem Schüler in ihrer Wirksamkeit ein Bild zu gewähren, das diese Wirksamkeit in den Augen des Schülers als etwas Begehrenswerthes erscheinen lassen könnte. Die Ursache des Uebels erblickt er in dem Mangel an geeigneter Vorbereitung und stellt deshalb schließlich folgende Forderung: „Es muß das akademische Studium unserer Philologen (warum blos Philologen?) künftig sowohl in der wissenschaftlichen Materie als auch in der Bearbeitung derselben die Schule mehr ins Auge fassen; es muß die Universität den künftigen Schulmännern die Mittel darbieten, sich theoretisch und praktisch auf ihren speciellen Lehr- und Erzieherberuf vorzubereiten."

Die Realschulen stehen noch im ersten Stadium ihrer Entwicklung. Es ist deshalb in und bei ihnen noch Vieles im chaotischen Werden. Doch zeigt die frische ursprüngliche Kraft, die aus diesem Werdeproceß spricht, auf eine große Zukunft hin. — Diese Zukunft aber muß ihnen selbst vor allem bringen: 1) in ihrem Innern Einheit und Einfachheit in den Unterrichtsfächern; 2) an ihrer Spitze pädagogische Seminare für Reallehrer; 3) nach außen hin selbständige Vertretung in den höchsten Schulbehörden, gleich den Gelehrtenschulen. —

Die **Mädchenschule** hat ihren Spilleke und ihren Mager noch nicht gefunden. Sie wurde im 19. Jahrhundert in immer weiteren Kreisen gegründet, um alles, was zur allgemeinen Bildung dient und zum Verständniß der Gegenwart gehört, auch dem weiblichen Geschlechte zu bieten, — nachdem sich schon einmal im 14. Jahrhundert die Hieronymianer mit dem Unterrichte der Mädchen beschäftigt hatten, — nachdem zur Zeit der Reformation an einzelnen Orten auch die Mägdlein zur Schule geschickt wurden, veranlaßt durch Luther's Wunsch, „daß eine jegliche Stadt eine Maidlinschule hätte", — und nachdem das 18. Jahrhundert mit dem Aufblühen der Industrie, der Gewerbe und Handwerke 2c. der Bildung der Mädchen eine größere Aufmerksamkeit zuwandte und in bedeutenden Städten — selbst auch in vielen kleineren — die Errichtung besonderer Mädchenschulen allgemein geworden war.

Die Unterrichtsgegenstände sind in den Mädchenschulen dieselben, wie in den Schulen für Knaben; sie treten jedoch in einer neuen, von der in den Knabenschulen verschiedenen Gruppirung auf, analog der geistigen Organisation des Weibes, indem bei vortretender Gefühlswelt der geistige Horizont desselben vorzüglich von der Kunst und Religion umschrieben wird, und indem, entsprechend dem ganzen Wesen der Frau,

ihr Ziel wie ihr Beruf ist: — nach der politischen Seite hin: Erziehung der Kinder und damit der Menschheit; — in socialer Beziehung: Gattin und Hausfrau zu sein, wodurch sie Sitte und Leben der Familie und dadurch des ganzen Lebens bestimmt, da die Familie die Grundlage des Volkes ist; — in Rücksicht auf das Christenthum: werkthätige Liebe. Nach Zerrenner soll die Elementarklasse der Mädchen mit der der Knaben vereinigt sein: jedenfalls ist ihr Lectionsplan derselbe. In der 4. Klasse: 3 St. Religion mit biblischer Geschichte, 6 St. Lesen, 3 St. Rechnen, besonders Kopfrechnen, 3 St. Schreiben, 2 St. deutsche Sprache, besonders Orthographie, 2 St. Denk-, Sprech- und Gedächtnißübungen, 1 St. Zeichnen, 1 St. Gesang, 8 Std. weibliche Handarbeiten. 3. Klasse: 3 St. Religion mit biblischer Geschichte, 5 St. Lesen, 3 St. deutsche Sprache, orthographische Uebungen und kleine Aufsätze, 3 St. Sprech- und Denkübungen mit gemeinnützigen Kenntnissen für das weibliche Geschlecht, 3 St. Rechnen, 3 St. Schreiben, 1 St. Zeichnen, 1. St. Gesang, 8 St. weibliche Handarbeiten. 2. Klasse: 3 St. Religion, Bibelkenntniß und Religionsgeschichte, 3 St. Lesen, 3 St. Rechnen, 3 St. Schreiben, 4 St. deutsche Sprache und Aufsätze für das häusliche Leben, 2 St. Geographie, verbunden mit Geschichte, 2 St. Naturkunde und häusliche Technologie, 1 St. andere für das weibliche Geschlecht wichtige gemeinnützliche Kenntnisse, 1 St. Zeichnen, 2 St. Gesang, 8 St. weibliche Handarbeiten. 1. Klasse: 3 St. Religion, Bibelkenntniß und Religionsgeschichte, 2 St. Lesen, 3 St. Rechnen, 3 St. Schreiben, 4 St. deutsche Sprache und Aufsätze, 2 St. Geographie und Geschichte, 2 St. Naturkunde und Technologie, 1 St. andere gemeinnützliche Kenntnisse, 2 St. Gesang, 2 St. Zeichnen, 8 St. weibliche Arbeiten.

Wie die Bürgerschule für Knaben zur „höheren Bürgerschule" hinaufstrebte, so entwickelte sich über die Töchterschule hinaus **„die höhere Töchterschule"** — für den höheren Bürger- und Beamtenstand. Die höhere Töchterschule stellte sich neben der allgemeinen Aufgabe der Töchterschule noch die besondere, das Mädchen zur ächten Hausfrau und zur anmuthigen Erscheinung im geselligen Umgange zu bilden. Viele der höheren Töchterschulen haben sich in Wirklichkeit jedoch nur letzteres zum Ziele gesetzt und, da diesem Ziele die solide geistige Grundlage fehlt, als ihre Produkte Zier- und Gefallpuppen erzeugt, die, tiefere Gemüthsbildung entbehrend, Alles auf Schein und Effectmachen berechnen. Die höhere Töchterschule umfaßt die sämmtlichen Lehrgegenstände der allgemeinen Töchterschule; doch wird der Lehrstoff jedes Lehrgebietes, besonders der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte erweitert, wird in den Kreis der gemeinnützigen Gegenstände die Mythologie

gezogen, da ohne sie die deutschen Klassiker nicht verstanden und die plastischen Kunstwerke nicht begriffen werden, — schließt sich dem deutschen Sprachunterricht die Geschichte der deutschen Literatur und die Lectüre klassischer Werke an, — ist englischer und französischer Unterricht unerläßlich, — muß Zeichnen und Gesang, extensiver und intensiver geübt werden, — und wird die Gymnastik fernerhin nicht ausgeschlossen werden, nachdem schon 1827 Miß Maria Mahon in England in einer Turnschule kallisthenische Uebungen leitete, auch in der Schweiz (in Burgdorf, Bern 2c.) Turnübungen für Mädchen eingerichtet sind 2c. Die weiblichen Handarbeiten steigen in der höheren Töchterschule zum feinen Nähen und zum Sticken hinauf; doch ist hierbei sorgfältig zu verhüten, daß die Schülerinnen am Stickrahmen und bei den Perlen — der Zerstreutheit und dem Nachhängen ihrer subjectiven Gedankenreihen anheimfallen, oder daß sie dabei den Sinn für Kochen und Backen, für Gemüse- und Obstbehandlung, für Waschen 2c. verlieren. Curtmann giebt für die Oberklassen der höheren Töchterschulen folgenden Lectionsplan:

Lehrgegenstände.	Wöchentliche Lehrstunden.					
	Klassen.					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	Lebensjahre.					
	16.	15.	14.	13.	12.	11.
Religionslehre	1	1	3	3	3	3
Lesen — schöne Literatur	2	2	3	3	3	3
Schreiben	—	—	1	2	2	2
Rechtschreibung	—	—	1	1	2	2
Deutsche Grammatik	1	1	1	1	2	2
Deutscher Stil	1	1	2	2	1	1
Französisch	3	4	4	4	4	4
Englisch	2	2	2	2	2	—
Rechnen	1	1	2	2	3	3
Geschichte	2	2	2	2	1	1
Geographie	—	—	2	2	2	2
Naturgeschichte	—	—	2	2	1	1
Naturlehre	1	1	1	—	—	—
Gesang	1	1	2	1	1	1
Zeichnen	1	1	1	2	1	1
Weibliche Handarbeiten	6	6	6	6	6	6

Bei all' diesen Lehrgegenständen — bemerkt Curtmann zu seinem Lehrplane — wird eine gewisse Anschmiegung an die mehr receptive

Natur des Weibes nothwendig sein; es muß mehr eine gemüthliche Modification des Unterrichts sein, als eine begriffliche. So Curtmann — mit Recht. Während das Lernen des Knaben darauf geht, daß das durch Beobachtung aufgenommene Material in die Tiefe des Vergleichungs- und Schlußvermögens verarbeitet werde, tendirt das des Mädchens darauf, daß die Beobachtungen und Vorstellungen frisch bleiben und in's praktische Leben übertragen werden. Das Wissen des Mädchens soll also vorwiegend anschaulich sein. Und so auch der Unterricht. Er muß das Mädchen an sinniges Auffassen der Natur, der Menschenwelt und Gottes gewöhnen. Darum muß er beim Unterricht der Naturwissenschaft in die schönen Formen des Mineralreichs, in die sinnigen Gestalten der Pflanzenwelt, in die Gemüthsart, das Leben und Weben der es umgebenden Thiere eingeführt werden, aus der Physik in die lebendigen Prozesse der Natur Einsicht gewinnen, die Chemie in der Kochkunst praktisch anwenden, am gestirnten Himmel die lebendigen Gottesbuchstaben schauen. Darum soll das Mädchen in der Geschichte vornehmlich große Persönlichkeiten, besonders auch Frauengestalten und die größten Dichter aller Völker mit Proben aus deren Werken 2c. kennen lernen. Darum muß der Religionsunterricht beim Mädchen mehr vortragend, „Gefühl erweckend" sein, indeß er beim Knaben aus dem Innern herausholt. Das Mädchen muß Christus lieben, der Knabe ihn erkennen lernen; beim Mädchen muß der Lehrer individualisiren, beim Knaben verallgemeinern.

Und eben so mit der Zucht. Man hat eingesehen, daß in der Mädchenschule eben so wenig eine extrem strenge Disciplin, als eine schlaffe Schulzucht am Orte ist, daß vielmehr Ernst mit Milde, Würde mit Freundlichkeit gepaart durch alle Klassen hindurchgehen muß, und daß der Lehrer, obschon das Mädchen lenksamer als der Knabe ist, seinen Schülerinnen gegenüber jederzeit Würde und Festigkeit zu behaupten hat, damit sie nicht, durch zu große Nachgiebigkeit des Gehorsams entwöhnt, allmählich und unvermerkt eine ähnliche Herrschaft über den Lehrer gewinnen, wie manche Hausfrau über ihre Männer. Der Mädchenwille ist weniger zu stählen, als zu biegen und zu glätten, sagt J. Paul mit Recht.

Viel gestritten hat die neuere Zeit, ob Lehrer oder Lehrerinnen an Töchterschulen anzustellen seien. In früheren Zeiten war der sparsame Unterricht der Mädchen meist in Frauenhänden: mit Nonnenklöstern waren oft Jungfrauenschulen verbunden, und jetzt noch werden in vielen Frauenklöstern der katholischen Länder Mädchen unterrichtet. Auch in protestantischen Staaten beschäftigten

sich nach Aufhebung der Klöster, frühere Nonnen mit Mädchenunterricht, und später waren es meist Lehrerfrauen und Lehrerwittwen, die den Unterricht übernahmen und Strickschulen einrichteten, in denen zugleich Elementarunterricht ertheilt ward. In neuerer Zeit nun hat man gegen die Unterrichtsthätigkeit der Frauen besonders die weibliche Reizbarkeit angeführt, durch die eine gleichbleibende Schulzucht erschwert und die beim Lehren nöthige Ruhe und Würde beeinträchtigt wird; hat man auch geltend gemacht, daß der Eigensinn und die Launenhaftigkeit des weiblichen Wesens die Befehle desselben ein Mal in unerträglicher Härte und ein anderes Mal in unverzeihlicher Nachgiebigkeit auftreten lasse; hat man endlich angeführt, daß, wenn nicht schon die öffentlichen Prüfungen, die öffentliches Auftreten der Lehrerinnen verlangen, gegen die weibliche Natur stritten, doch diese Natur selbst gegen das Weib als Lehrerin zeuge, da einerseits die Pädagogik ein viel zu tiefes Studium verlange, als daß es vom Gemüthsleben des Weibes umspannt werden könne, und da andererseits auch die Erfahrung beweise, daß Frauen nicht durch inneren Beruf, sondern nur durch Noth, durch traurige Geschicke, durch verfehlte Bestimmung 2c. zum Lehramt gebracht würden. — Für die Befähigung der Frauen zum Lehramt hat man hervorgehoben, daß es naturgemäß sei, wenn Mädchen durch Frauen erzogen würden, da sie allein mit einander zu fühlen und daher nur diese in das Geistesleben von jenen einzugehen vermöchten, — und daß das Weib mit seinem gesunden Verstande, mit seinem Gefühl für alles Gute und Schöne, mit seinem religiösen Sinn, mit seiner Ausdauer und Beharrlichkeit in den unzähligen kleinen und doch mühsamen Geschäften des Lebens nicht weniger Anlagen zum Unterrichten, als der Mann, und wenn auch weniger für die abstracte Wissenschaft, so doch mehr für die sinnige, anschauliche, lebendige Erfassung des menschlichen und göttlichen Lebens besitze, daher vorzugsweise und vor den Männern zum Unterricht in Töchterschulen geeignet sei. Von diesen Anschauungen aus hat dann die Neuzeit die Seminarien für Lehrerinnen errichtet: in Berlin traten 1831 Bildungsanstalten für Lehrerinnen, in Magdeburg 1838 solche auf, und von da ab in den verschiedenen Ländern Deutschlands (zu Kallenberg bei Lichtenstein), wie in den verschiedensten Gegenden Frankreichs. Sehr richtig trennt Stern in Frankfurt die eigentliche Erziehungs- und Lehrthätigkeit von der Directionsthätigkeit. Zu der ersteren müssen nach ihm an Mädchenschulen die Lehrerinnen nothwendig herangezogen, von der letzteren eben so nothwendig fern gehalten werden. Jede Schule, welche der Neuzeit angehören, d. h. dem gegenwärtigen

Standpunkte der Pädagogik entsprechen will, muß sich als Erziehungs- und Bildungsschule erfassen und nicht blos Lernschule sein wollen. Sie bedarf zu dem Behufe einer zweckmäßigen Organisation, wie sie Wichard Lange auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Mannheim, im Jahrbuch für 1863 von Diesterweg und in seinem „Zehn Jahre aus meiner pädagogischen Praxis" geschildert und damit eine Physiologie des Schullebens geliefert hat. Eine Mädchenklasse läßt sich nur vollständig erziehlich überwachen und leiten von dem Weibe, weil für viele Erscheinungen im Frauenleben dem Manne geradezu das Verständniß und die Fähigkeit abgehen, in vielen Fällen zweckmäßig helfend und fördernd einzugreifen. Sodann wirkt jeder Erzieher mehr durch das, was er ist, als durch seine Einrichtungen und Lehren. Der Mann soll dem Knaben durch seine ganze Erscheinung das vor die Augen stellen, wozu der Heranwachsende sich dereinst erheben soll: die wahre Männlichkeit nämlich. In gleicher Weise soll das Weib vor der Mädchenklasse die wahre Weiblichkeit repräsentiren, damit ein durchgreifender erziehlicher Erfolg möglich wäre. Die Lehrerin gehört also in die Mädchenschule hinein. Ganz anders liegt die Sache, wenn von der Direction irgend welcher Schule die Rede ist. Sie erfordert einen so tief und weitgehenden wissenschaftlichen Ein- und Ueberblick, wie er bei dem Weibe nicht vorausgesetzt und von ihm nicht verlangt werden kann, — erfordert ferner eine Charakterfestigkeit und ein Herrschertalent, das bei dem Weibe nicht gesucht werden darf und nur bei den Carricaturen, den „Mannweibern", hier und da zu finden ist. Die Direction des Ganzen muß also in der Hand des Mannes, die erziehliche Pflege der Theile dieses Ganzen in der des Weibes liegen, wenn der rechte Erfolg erzielt werden soll. Auch müssen für diejenigen Fächer, welche vorzugsweise logisches und consequentes Denken und eine umfassend-wissenschaftliche Bildung erfordern, Lehrer für die Mädchenschule berufen werden. Denn so verkehrt es wäre, wollte man den Schwerpunkt der weiblichen Erziehung in die Verstandsbildung hinein verlegen, so unvernünftig ist es doch auch andererseits, die Cultur der menschlichen Intelligenz an Mädchenschulen gänzlich zu vernachlässigen und dem weiblichen Geiste überall nur den Abschaum der Wissenschaft, nur Oberflächliches, Unbegründetes und Unzusammenhängendes zu bieten. Denn daß durch die Verstandesbildung an sich schon das Gemüth nothwendig leiden müsse, ist ein abgeschmacktes und abgestandenes Vorurtheil. Der gesunde Mensch ist überall ein Ganz- und Vollmensch, auch wenn er in der Form der Weiblichkeit erscheint. Ob aber auch Lehrer oder Lehrerin: der wahre Erzieher muß überall ein geborener sein, ein

Mensch „von Gottes Gnaden“. Die Mädchenerziehung vor allem verlangt die sorgfältigste Cultur der eigenen Persönlichkeit. Für das Mädchen ist der Lehrer, die Person das Erste, und das Gesetz das Zweite; für den Knaben ist das Gesetz das Erste und der Erzieher das Zweite; — für das Mädchen ist das Gesetz nur so viel werth, als ihm der Lehrer werth, und als er ihm Repräsentant des Gesetzes ist.

Die Töchterschulen und vorzugsweise auch die „höheren Töchterschulen“ der Gegenwart sind noch weit entfernt von dem Ziele, dem sie zusteuern müssen. Minna Hypeden kritisirt sie im Brandenburger Schulblatte (3. und 4. Heft 1862) also: „Es fehlt den höheren Töchterschulen nur zu oft das Erkennen des richtigen Zieles, daher das Ergreifen des dahin führenden Mittels, und daher die Wirksamkeit für den Geist und Charakter der Schülerinnen. Die Aufgabe der Mädchenschule ist, den Geist der Schülerinnen mit einer festen Grundlage von Kenntnissen, auf der sich später das Gebäude eines tüchtigen Wissens und Wirkens errichten läßt, ein dauerndes Interesse für alles Gute, Edle und Schöne zu geben, in ihrem Charakter jene für das Leben so wichtigen Eigenschaften zu entwickeln; strenges Pflichtgefühl, Verachtung des Scheins und der Liebe zur Wahrheit, Lust und Ernst zur Arbeit, Thatkraft und Ausdauer, Geduld, Bescheidenheit und Selbstverleugnung. Die meisten Schulen aber, wenig bekümmert um die Erziehung, erstreben kein anderes Ziel als das, den jungen Mädchen einen möglichst großen Vorrath von Namen und Zahlen ohne klare Begriffe einzuprägen: und leider verlangen auch viele Aeltern die geistige Ausbildung ihrer Töchter vollendet zu sehen, wenn dieselben mit 14 oder 15 Jahren die Schule verlassen. Die Disciplin ist oft nur eine äußerliche; die Lehrgegenstände bleiben ohne inneren Zusammenhang, und es fehlt das einmüthige Verfahren der Lehrer und Lehrerinnen zur Charakterbildung der Kinder.“ — „Im Religionsunterricht hat man sich besonders vor einer bloßen Gedächtnißkrämerei zu hüten; eine von nüchterner Trockenheit wie von selbstsuchtsreichen Phrasen gleich entfernte, ernste, einfache und herzliche Lehrweise ergreift die Kindesseelen am mächtigsten. An die biblische Geschichte schließt man schon früh ein anschauliches Bild des Lebens Jesu Christi, dessen erste Eindrücke auf das Kindesherz oft durch das ganze Leben lebendig bleiben; in den oberen Klassen die Kirchengeschichte, die in Mädchenschulen bis jetzt so selten gelehrt worden, und doch so lehrreich und zum Verständniß der ganzen Weltgeschichte so nothwendig ist. In den anderen Lehrstunden ist die Einmischung frommer Reden und Gebräuche durchaus nicht wünschenswerth; vielmehr würde sie nur Scheinheiligkeit und Gleichgültigkeit gegen die Religion hervor-

rufen.“ — „Ich möchte keine der gewöhnlichen gelehrten Wissenschaften ganz aus dem Stundenplan gestrichen wissen, sondern sogar noch eine hinzufügen: die Anfangsgründe der Mathematik, weil diese dem bei uns leider seltenen logischen Denken förderlich ist; aber ich würde Physik, Literatur und Mythologie ganz für die obersten Klassen beschränken. Viel Zeit würde ich dagegen der gründlichen Erlernung der französischen Sprache widmen; theils weil die völlige Durchdringung einer fremden Sprache die Erlernung jeder anderen unglaublich erleichtert, und weil die Auffassung und richtige Anwendung der grammatischen und der im Französischen so feinen syntactischen Regeln eine vortreffliche Verstandesübung ist.“ — „Aus der Naturlehre würde ich jene trockene Classification verbannen, die gewöhnlich nur dazu dient, jungen Mädchen diesen Unterricht verhaßt zu machen. Dagegen können sie früh schon durch die Hinweisung auf den Zusammenhang der mannigfaltigen einzelnen Naturerscheinungen dazu geleitet werden, die Schöpfung als ein großes Ganzes anzuschauen, worin doch jedes Glied seine Nothwendigkeit und Bedeutung hat, wie die Glieder einer Kette, und gerade dadurch in dem Einzelnen wie in dem Ganzen die Macht und Weisheit des Schöpfers bewundern. Zugleich verbinde man den naturgeschichtlichen mit dem geographischen Unterricht, damit, je nach dem Standpunkte der Klasse, ein lebensvolles Bild eines jeden Landes, mit seiner Natur, seiner Cultur und seinen Bewohnern vor die Seele der Kinder trete.“ „Das Einprägen der Namen und nothwendigsten Zahlen soll dabei nicht verabsäumt werden; nur dürfen nicht Wörter ohne Begriffe bleiben. Auf verwandte Art möchte ich bei dem Geschichtsunterricht die Zahlen nur als die Meilensteine angesehen wissen, die den großen Weg der Völkergeschichte mittheilen und bezeichnen. Die edelsten Männer und Frauen werden in ihrer Wirksamkeit mit lebensvoller Anschaulichkeit geschildert, nach und nach das häusliche und bürgerliche Leben, die Entwicklung der Cultur, der Religion des Volkes, sein Verhältniß zu anderen Völkern, seine Bedeutung in der Weltgeschichte überhaupt. — „Die lange Zeit, welche in vielen Schulen auf Erlernung der Muttersprache durch auswendig gelernte grammatische Regeln verwandt wird, habe ich immer bedauert, weil ich sie für verschwendet halte. Bei uns Frauen ist das richtige und schöne Sprechen und Schreiben der Muttersprache das Ergebniß des freien Gefühls, und wird sich immer da ausbilden, wo der Geist überhaupt gebildet ist. Aufmerksamkeit und Uebung gehört gewiß dazu; aber von den Regeln der deutschen Sprache würde ich nur die nothwendigsten lehren, die zur Erlernung jeder Sprache unerläßlich sind. Dagegen

lasse man die Kinder von früh an nur gute, d. h. auch gut stilisirte Schriften lesen, sorge für das Verständniß derselben durch mündliche oder schriftliche Wiedererzählung oder Erklärung, und mache auf die Schönheit der Form aufmerksam, so wird sich die Unterscheidung des Richtigen und Unrichtigen, des Schönen und Unschönen bald bei den Kindern feststellen. Ein großer Fehler wird häufig darin begangen, daß man zu schwierige Aufgaben für deutsche Stilübungen stellt. Nur klare Gedanken und wahre Empfindungen können einen richtigen, geschweige denn einen schönen Ausdruck finden. Man hüte sich wohl, von den Kindern zu fordern, was sie nicht leisten können! Nichts ist verderblicher nicht allein für ihre Ausdrucks-, sondern auch für ihre Denk- und Empfindungsweise, als eine Ueberspannung, die zur Unwahrheit wird. Wie sollte aber ein kleines Mädchen anders als erkünstelt schreiben, wenn die Aufgabe ihre Fassungskraft übersteigt? Die Wiedergebung der gelesenen oder gehörten Erzählungen, Beschreibungen genau bekannter Dinge oder Naturerscheinungen, wohl auch Uebersetzungen oder Briefe im Familienstil bieten für manche Jahre des Stoffs genug, um einen leichten und gewandten Stil zu entwickeln. Erst wenn dies gelungen ist, suche man durch die Themata der Aufsätze zugleich den Gedankenkreis der Kinder zu erweitern. Aufgaben aus der Weltgeschichte oder Naturlehre, Biographien nnd Charakterschilderungen, seltenere Abhandlungen über völlig verstandene Sätze mögen dann mit dem Nachdenken zugleich den Stil der Schülerinnen weiter entwickeln." — „Auch der Literaturunterricht ist eins der Fächer, die in unseren Mädchenschulen gewöhnlich zu systematisch getrieben werden. Zu dem Lesen und Erklären guter Stücke in Prosa und Poesie, deren genaues Verständniß erstrebt werden muß, würde ich den unteren Klassen nur Lebensbilder berühmter Dichter hinzufügen. Erst in der obersten Klasse mögen durch einen eigentlichen Literaturunterricht die Lücken ausgefüllt und wenigstens die Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte den Kindern bekannt werden. Auch hier ist es besser, Sinn und Verständniß für Poesie zu erwecken, als das Gedächtniß mit einzelnen Namen zu beschweren. Aber auch die Kunstgeschichte in weiterem Sinne muß nicht vergessen werden. Doch hüte man sich, ein frühreifes vorschnelles Urtheil hervorzutreiben. Aus den Quellen des Schönen sollen die jungen Wesen nur so viel trinken, als hinreicht, ihren Durst danach zu erwecken, nicht aber ihn frühzeitig zu löschen." — „Die Selbstfortbildung kann und soll durch einen zweckmäßig eingerichteten Schulunterricht keineswegs unnöthig gemacht werden, sondern ihr soll nur das Terrain geebnet und die Bahn vorgezeichnet werden. Die häuslichen Beschäftigungen der jungen Mädchen brauchen

darunter nicht zu leiden, und ihr Frohsinn eben so wenig, denn nur wenige oder nur eine Stunde ernster Lectüre täglich genügt schon, den Geist seine Schwingen allmählich weiter entfalten zu lassen. Die ernstere Lectüre und dadurch erweiterte Anschauung aber wird das junge Mädchen vorzugsweise befähigen, an dem inneren Leben eines edeldenkenden Mannes Theil zu nehmen, oder, wenn sie unvermählt bleiben, sie vor innerer Leere und Einsamkeit, vor Mißmuth und Bitterkeit zu schützen." — L. Wiese (Ueber weibliche Erziehung und Bildung. Berlin 1865) ist der Meinung, „daß das Gedeihen der weiblichen Erziehung nur in einem geringen Grade von öffentlichen Schulen abhängig, daß sie vielmehr naturgemäß Vorrecht und Pflicht des Hauses und der Familie ist, also eines Gebietes, daß sich der unmittelbaren Einwirkung des Staates entzieht." Ein weibliches Staatsschulwesen erscheint ihm unnatürlich und unausführbar. Alle Frauen haben, so meint er, einen mütterlichen Beruf, auch die, welche nicht in die Ehe treten. Daher bleibt die Sphäre des weiblichen Lebens, für welche es vorzubereiten ist, die Familie, und sein allgemeiner Beruf, in derselben und über dieselbe hinaus Anderen hülfreich zu sein. In den Mädchenseelen herrscht vor die Region der Unmittelbarkeit, die Empfänglichkeit und die Erregbarkeit des Gefühls und Gemüths. Diesem vorwiegenden Leben entspricht mehr das Verständniß für das Persönliche als für das Allgemeine, mehr Abhängigkeit von Sympathie und Antipathie als von logischen Motiven, endlich ein lebhafterer Sinn für Form und Erscheinung, und damit die Richtung auf Idealität, ein instinkter Zug zum Schönen, Wohlgefallen an allem Harmonischen und Anmuthigen. „Das Beste, was die Frauen sind und wirken, geschieht durch die Totalität ihres Wesens; alle ihre sittlichen Kräfte bilden mehr, als es bei dem Manne der Fall ist, eine innere zusammenwirkende Einheit. Die rechte Erziehung der Mädchen nimmt daher in allem die Richtung auf die Persönlichkeit." „Weibliche Erziehungsinstitute können das Aelternhaus und die Mutter nie ganz ersetzen." Als Axiom für die Mädchenschule gilt: sie soll die erweiterte Familie sein. Der Name „höhere Töchterschule" kommt vor den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts nicht vor.

„Ueber den Begriff der höheren Töchterschule herrscht noch viel Unklarheit, und eine bestimmte Organisation haben sie nicht. Das ganze Mädchenschulwesen gleicht einem Garten, in welchem es neben sorgfältig gepflegten Beeten noch manche wild verwachsene Stellen giebt, womit einer künstlichen Regelrechtigkeit im Gegensatz zu einem gerade auf diesem Gebiete oft sehr wohlthätigen einfachen Naturalisiren nicht das Wort geredet werden soll." Die Mädchenschulen (auch die höheren)

sind für unsere Zeit unentbehrlich geworden. „Zu ihren wesentlichen Uebelständen gehören alle diejenigen, welche auf die zu große Abhängigkeit von dem Vorgang der Schulen für die männliche Jugend zurückzuführen sind.“ Dahin gehört das Zusammendrängen großer Massen von Kindern, das keinen familienartigen Charakter zuläßt. Dahin gehört ferner die zu große Anzahl von Lehrgegenständen, die Verwandlung der Mädchenschulen in weibliche Realschulen. Auch die Zahl der Lehrstunden ist zu groß, wie die von den Kindern geforderte Anstrengung überhaupt. Aller wissenschaftliche Unterricht sollte auf die Vormittagsstunden beschränkt werden. Bei der Durchführung des Lehrplans wird zu wenig Rücksicht auf die Altersstufe der Mädchen genommen. Auch fehlt es an Lehrern, die sich besonders für die an sich schwierige Mädchenerziehung eignen; sie bringen zu häufig den Maßstab mit, welchen sie in Realschulen gewonnen haben. Es ist durch die Concurrenz der Mädchenschulen und ihre Abhängigkeit von den wechselnden Ansichten und Ansprüchen des Publikums viel Lästiges in den Unterricht und viel Scheinwesen hineingekommen. „Zu wünschen ist, daß in jeder Provinz wenigstens Eine vom Staat gegründete und erhaltene Schule und eben so eine Erziehungsanstalt bestände, die durch ihren Lehrplan und die übrigen Einrichtungen zum Muster dienen könnten; ferner, daß für die Ausbildung von Lehrern für höhere Mädchenschulen von Staatswegen gesorgt werde.“

Die Grundanschauung Wiese's hat keinen Einfluß gehabt auf den Gang der Dinge in Preußen; vielmehr drängen die Mädchenschullehrer selbst auf die staatliche Uebernahme des Mädchenschulwesens hin. Auf ihren Versammlungen stellen sie derartige Anträge. 1872 fand eine solche in Weimar statt. 1873 wurden vom Minister Falk Conferenzen über eine neue Organisation des mittleren und höheren Mädchenschulwesens im Ministerium zu Berlin abgehalten. Man einigte sich über folgende Bestimmungen:

1) Diejenigen Mädchenschulen, welche über die Ziele der Volksschule hinausgehen, haben die Aufgabe, der weiblichen Jugend in einer ihrer Eigenthümlichkeit entsprechenden Weise eine ähnliche allgemeine Bildung zu geben, wie sie auf die, über die Volksschule hinausgehenden Schulen für Knaben und Jünglinge bezwecken, und sie dadurch zu befähigen, sich an dem Geistesleben der Nation zu betheiligen und dasselbe mit den ihr eigenthümlichen Gaben zu fördern. Das Bedürfniß einer Vorbildung für eine künftige Berufsstellung ist durch besondere Einrichtungen in's Auge zu fassen. Es wurde eine Sonderung in Mittelschulen und höhere Schulen beliebt, und demgemäß folgende Bestimmung getroffen:

2) Die Mittelschule für Mädchen, im Ganzen entsprechend der Mittelschule für die männliche Jugend, wie sie in den allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872 aufgefaßt ist, hat einerseits eine höhere Bildung zu geben, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des sog. (!) Mittelstandes in größerem Umfange zu berücksichtigen, als dies in den höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann. Insbesondere wird sie eine neue Sprache (die französische oder die englische) in ihren Lehrplan aufzunehmen haben. — Die höhere Mädchenschule erstrebt jene allgemeine Bildung, wie sie den höheren (?) Lebenskreisen eigen ist (?). Die Lehrgegenstände werden zu dem Zwecke in der höheren Mädchenschule der Mittelschule gegenüber nicht sowohl weiter zu vermehren, als in ausgedehnterem Umfange mit mehr Vertiefung und in mehr wissenschaftlicher, namentlich mündlich verbindender (?) Weise zu behandeln sein. Zwei fremde Sprachen (die französische und die englische) und deren literarische Haupterscheinungen sind unbedingt heranzuziehen.

3) Da, wo das Bedürfniß zur Einrichtung mittlerer oder höherer Mädchenschulen vorliegt und dabei die Kräfte der Gemeinde nicht ausreichen, muß der Staat in demselben Umfange wie bei den Gymnasien und Realschulen Beihülfe leisten. Die Unterstützung von Privatschulen aus öffentlichen Mitteln ist nicht wünschenswerth; dagegen sind ihnen die Berechtigungen öffentlicher Schulen zuzugestehen, wenn sie dem Normal-Lehrplane genügen.

4) Die vollständig organisirte höhere Mädchenschule beansprucht ihre Schülerinnen vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 16. Lebensjahre. Als Norm gilt, daß die Mädchen mindestens in sieben selbständigen, streng von einander gesonderten, aufsteigenden Klassen, welche sich auf drei Hauptstufen vertheilen, unterrichtet werden. Ausnahmen sind nur unter besonderen Verhältnissen von der Unterrichtsverwaltung zuzulassen. Die Klassen vertheilen sich auf die einzelnen Stufen der Art, daß auf die untere Stufe zwei, auf die mittlere drei und auf die obere zwei kommen.

5) Abgesehen vom Turnen sind für die untere Stufe 20—24, für die mittlere und obere Stufe nicht über 30 Stunden festzusetzen, einschließlich des Handarbeitsunterrichts.

6) In den normal eingerichteten höheren Mädchenschulen ist die Zahl der Schülerinnen für jede der Unter- und Mittelklassen nicht über 40 zu bemessen. In den beiden obersten Klassen ist diese Zahl aus pädagogischen Gründen noch wesentlich zu vermindern.

7) Es ist nothwendig, daß in den höheren Mädchenschulen der Schwerpunkt des Unterrichts in der Schule liege, und den Schülerinnen

in Betreff der häuslichen Aufgaben Zeit gelassen werde für ihre besonderen häuslichen Pflichten. Es ist nöthig und ausführbar, daß die den Schülerinnen zuzumuthenden häuslichen Arbeiten sich von der durchschnittlichen Kraft der Schülerinnen bewältigen lassen auf der Unterstufe in höchstens einer, auf der Mittelstufe in einer und einer halben und auf der Oberstufe in zwei Stunden täglich.

8) Als Lehrgegenstände der höheren Mädchenschule wurden folgende bezeichnet: a) Religion, b) deutsche Sprache im Vordergrunde des gesammten Unterrichts, c) französische Sprache, d) englische Sprache und zwar nicht facultativ, sondern wie die französische Sprache obligatorisch, e) Geschichte, f) Geographie, g) Rechnen resp. Raumlehre, h) Naturbeschreibung, i) Naturlehre, k) Zeichnen, l) Schreiben, m) Gesang, n) weibliche Handarbeiten, und zwar sollen auch diese nicht ein facultativer, sondern ein obligatorischer Unterrichtsgegenstand sein.

9) Lehrziele: In der Religion sind die Ziele im allgemeinen dieselben wie in der Mittelschule für Knaben unter besonderer Betonung der ethischen Seite und mit der durch die vorgeschrittene allgemeine Bildung der Mädchen bedingten Erweiterung. Deutsche Sprache: Befähigung der Schülerinnen zu richtiger und gefälliger zusammenhängender mündlicher und schriftlicher Darstellung von Gegenständen, die in ihrem Anschauungskreise liegen, Kenntniß der Grammatik der Muttersprache. Bekanntschaft mit den dem Bildungsstande der Mädchen entsprechenden Hauptwerken der deutschen Dichtung und mit den Hauptepochen der deutschen Literaturgeschichte unter Bevorzugung der Zeit nach Luther. Französisch: Kenntniß der Grammatik, Formenlehre und Syntax, Befähigung, Briefe und kleine Aufsätze aus dem Anschauungskreise der Mädchen im Ganzen richtig in französischer Sprache zu schreiben und über solche Gegenstände in einfachen Sätzen mit richtiger Aussprache französisch zu sprechen, Befähigung, ein französisches Buch zu lesen, Bekanntschaft mit den Hauptwerken der französischen Literatur aus der klassischen Periode. (Viel für Sechzehnjährige!) Englisch: In der englischen Sprache sind die Ziele dieselben wie in der französischen Sprache, namentlich ist auch die Bekanntschaft mit den Hauptwerken der englischen Literatur zu erlangen. (Enorm viel für Sechzehnjährige!) Geschichte: Kenntniß der Hauptsachen der allgemeinen Geschichte, bezüglich der alten Geschichte, besonders aus der der Griechen und Römer. Kenntniß der deutschen Geschichte in ihrem Zusammenhange und in ihren Beziehungen zu den Nachbarstaaten. Geographie: Bekanntschaft mit der physischen und politischen Geographie aller fünf Erdtheile; nähere Kenntniß der Geographie Europa's und genauere Kenntniß der Geographie

Deutschlands. Die Hauptsachen aus der mathematischen und physikalischen Geographie. Rechnen: Bekanntschaft mit den bürgerlichen Rechnungsarten, den geltenden Münz- und Maßsystemen: Befähigung, Aufgaben aus denselben in ganzen und gebrochenen Zahlen, resp. Decimalbrüchen selbständig sicher und richtig zu lösen. Fertigkeit im Kopfrechnen; Raumberechnungen. Naturbeschreibung: Bekanntschaft mit der Naturgeschichte aller drei Reiche, namentlich mit den hervorstehenden Typen und Familien, speciell aus der Heimath; nähere Bekanntschaft mit den Cultur- und Giftpflanzen. Einige Kenntniß von der Bildung und dem Bau der Erde. Naturlehre: Allgemeine Bekanntschaft mit den magnetischen, electrischen, mechanischen Erscheinungen, sowie mit denjenigen des Lichts, der Wärme, des Schalls, insbesondere Verständniß derjenigen physikalischen Gesetze, welche im gewöhnlichen Leben und in den Hauptgewerben Anwendung finden. Bekanntschaft mit den Elementen der Chemie, soweit sie zum Verständniß der gewöhnlichsten, im Hause vorkommenden Erscheinungen erforderlich ist. Zeichnen: Bis zum perspectivischen Zeichnen. Schreiben: Jeder einzelne Lehrer muß auf gute Schrift halten; dann ist in den Oberklassen ein besonderer Schreibunterricht nicht nothwendig.

Diese starke Dosis wurde nun für die „Mittelschule“ also verdünnt: 1) Die Mädchen sollen die mittlere Mädchenschule vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre besuchen. (Die „Mittleren“ gehen also nicht länger in die Schule, als die Armen.) 2) Die mittlere Schule soll mindestens fünf aufsteigende Klassen haben. 3) Bei fünf Klassen sind zwei für die Unterstufe, zwei für die Mittelstufe, eine für die Oberstufe bestimmt. 4) Zahl der Lehrstunden wie in der höheren Mädchenschule. Die häuslichen Arbeiten sind noch mehr zu beschränken, als in der höheren Mädchenschule. 5) Lehrziele. Religion: Es sind in der „Mittelschule“ für Mädchen die Ziele hier im allgemeinen dieselben, wie in der für Knaben. Der Unterschied zwischen beiden liegt nur in der Methode und in der Auswahl der Stoffe, welche zur Veranschaulichung herangezogen werden. Deutsch: Ziel ist die Befähigung zum correcten mündlichen Ausdrucke, zur selbständigen Abfassung von Briefen, leichten Geschäftsaufsätzen ꝛc. Sicherheit in der Orthographie und Bekanntschaft mit den Hauptregeln der deutschen Grammatik; Kenntniß der wichtigsten Dichtungsarten und Formen, vermittelt an Proben aus den Meisterwerken deutscher Prosa und Poesie, sowie Kenntniß von dem Leben der hervorragendsten Dichter aus der Zeit nach der Reformation. Französisch oder Englisch; Richtige Aussprache, Sicherheit in der Orthographie und Kenntniß der Hauptregeln der Grammatik, Befähigung,

leichtere prosaische Schriftsteller in der französischen Sprache zu lesen, einen leichten Geschäftsbrief selbständig aufzusetzen, beziehungsweise leichte Sprachstücke aus dem Deutschen zu übertragen. Geschichte: Kenntniß von der Lebensgeschichte der bedeutendsten Männer und von den Hauptsachen aus der Weltgeschichte aller drei Zeitalter, nähere Bekanntschaft mit der deutschen Geschichte, namentlich der neueren Zeit. Geographie: In dieser ist das Ziel dasselbe wie bei den höheren Mädchenschulen; der Unterschied kann nur in dem geringeren Umfange der Detailkenntnisse gefunden werden. Rechnen und Raumlehre: Wie bei der höheren Mädchenschule. Naturkunde: In der Naturbeschreibung Bekanntschaft mit der Naturgeschichte aller drei Reiche, vermittelt an hervorstehenden Repräsentanten, welche vorzugsweise aus der Heimath und in dem Thierreich aus den höheren Ordnungen, dem Pflanzenreich aus den Phanerogamen gewählt sind, sowie mit deren Nutzen oder Schaden im menschlichen Haushalte. In der Physik und Chemie: Kenntniß der Hauptsachen aus der Physik und der Elemente der Chemie, insbesondere derjenigen Gesetze, welche den Naturerscheinungen und den gewöhnlichsten Vorgängen im Haushalt und in den Hauptgewerben zu Grunde liegen.

Ueber die Zusammensetzung der Lehrerkollegien an Mädchenschulen wurde Folgendes beschlossen: 1) Es ist wünschenswerth, daß das Lehrercollegium der höheren Mädchenschule aus akademisch und seminaristisch gebildeten Lehrern und aus Lehrerinnen bestehe, und daß die Erstgenannten die philologischen oder theologischen Prüfungen bestanden haben. Dabei gilt als Regel, daß die Leitung der Anstalt, der Religionsunterricht, sowie der in den ethischen Fächern und den fremden Sprachen, soweit letzterer nicht in den Händen von Lehrerinnen liegt, in den oberen Klassen akademisch gebildeten Lehrern übertragen wird, welche die Prüfungen für das höhere Lehramt oder die theologischen Prüfungen bestanden haben. 2) Sofern die Lehrer die Prüfung für das höhere Lehramt nicht bestanden haben, erwerben sie die Befähigung zum Unterricht in den oberen Klassen der höheren Mädchenschulen durch Ablegung der Prüfung für Lehrer an Mittelschulen. 3) Die Befähigung zur Leitung von höheren Mädchenschulen wird unterschiedslos von allen Lehrern durch Ablegung der Prüfung für Rectoren erworben. 4) Die Lehrerinnen haben die Berechtigung zur Leitung von höheren Mädchenschulen und zum Unterrichte in denselben durch Ablegung der für sie besonders angeordneten Prüfung zu erwerben. 5) Die Befähigung zum Unterrichte in den unteren Klassen wird durch Ablegung der Prüfung für Volksschullehrer erworben. Für die mittleren Mädchenschulen soll dasselbe gelten, wie

für die mittleren Knabenschulen. — Neben andern, das Mädchenschulwesen betreffenden Fragen wurde auch das Fortbildungswesen in's Auge gefaßt und also beschlossen: Die Fortbildungscurse sind auch dann noch nicht entbehrlich, wenn die höheren Mädchenschulen die beantragte Gestalt erhalten haben. Die Abhaltung der Curse sei der freien Vereinsthätigkeit zu überlassen, und wo sie unter den Formen einer Lehranstalt auftreten, nur Personen zu gestatten, welche die Befähigung zum Unterrichte in den Oberklassen höherer Mädchenschulen erworben haben. Wünschenswerth ist es, daß sich das Lehrercollegium höherer Mädchenschulen zur Abhaltung solcher Curse vereinige. Dieselben haben aber in strenger Absonderung von der Schule zu bestehen. — Auf die Frage, welche Anstalten für die Erhöhung der Erwerbsthätigkeit des weiblichen Geschlechts einzurichten seien, erfolgt die Antwort, daß dazu gewerbliche Fortbildungsschulen mit facultativem Unterricht in folgenden Gegenständen einzurichten seien: 1) in der deutschen Sprache, 2) in den neuen Sprachen, 3) im Zeichnen, namentlich im gewerblichen Zeichnen, 4) im Rechnen (Buchführung ꝛc.), 5) in weiblichen Handarbeiten (Nähen, Sticken, Damenschneiderei ꝛc.) Diese Anstalten haben einjährigen Cursus und erheben von ihren Zöglingen ein mäßiges Schulgeld. — Die Fortbildungsanstalten sollen der Vereinsthätigkeit überlassen bleiben und von Commune oder Staat nur freie Locale und Zuschüsse von Geld erhalten. — Im Punkte der Lehrerinnenbildung wurde Folgendes beschlossen: 1) Es ist Pflicht des Staats, für die Ausbildung von Lehrerinnen durch eigene Seminare Sorge zu tragen. 2) Es ist anzuerkennen, daß mit vollständig organisirten höheren Mädchenschulen Einrichtungen für die Ausbildung von Lehrerinnen verbunden werden. Dieselben sind aber nur insoweit mit ihnen in organische Verbindung zu bringen, als die Uebung der Lehrschülerinnen im Unterrichte dies nöthig macht und als die Lehrer der Schule auch Lehrer des Seminars sein können. Die Trennung des Volksschullehrerinnenseminars von dem für das höhere Mädchenschulwesens ist, wenn auch nicht gerade nothwendig, so doch wünschenswerth. — In Betreff der Seminarbildung beschloß man folgendermaßen: Bei der Aufnahme in das Seminar findet eine Prüfung statt. Zu derselben werden 17jährige Mädchen, welche den Nachweis der Gesundheit, der Unbescholtenheit und des Vermögens, 2 Jahre für sich zu sorgen, führen können, zugelassen. In der Prüfung sind die Kenntnisse nachzuweisen, welche als die Ziele der höheren Mädchenschule angegeben worden sind. Solchen Aspirantinnen, welche die erste Klasse einer vollständig organisirten höheren Mädchenschule mit Erfolg absolvirt haben, ist auf das Zeugniß des Lehrercollegiums der Anstalt die Prüfung zu

erlassen, wenn nicht mehr als ein Jahr seit dem Abgange verflossen ist. Im Seminar selbst soll bei dreijährigem Cursus die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden in den beiden unteren Klassen nicht über 28, und in der obersten Klasse, wo die praktischen Uebungen hinzukommen, nicht über 20 steigen. Bei zweijährigem Cursus soll eine Vermehrung der Stundenzahl eintreten. Lehrgegenstände des Seminars: sie sind dieselben, wie bei der höheren Mädchenschule einschließlich des Zeichnens, Singens, Turnens und der weiblichen Handarbeiten. Außerdem treten die Elemente der Psychologie und der Pädagogik hinzu. Der Seminarunterricht ist in allen Gegenständen obligatorisch. Facultativer Unterricht findet nur insofern statt, als der Musikunterricht über Gesang und Gesanglehre hinausgeht. Der obligatorische Charakter des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten und im Zeichnen bezieht sich auf die methodische Seite des Gegenstandes. Die Uebung der angehenden Lehrerinnen im Unterrichten wird in der mit dem Seminar verbundenen Schule in derselben Weise, wie in den Schullehrerseminaren vermittelt. Die Lehrerinnen-Seminare sind da, wo es nicht möglich ist, die Schülerinnen in guten Familien zweckmäßig unterzubringen, als Internate, sonst als Externate einzurichten. — 1874 ist eine Prüfungsordnung für Lehrerinnen erschienen, welche sich den auf der Conferenz festgestellten Forderungen und Bestimmungen genau anschließt. Da sie dem Buchhandel übergeben worden ist, nehmen wir hier keine Notiz von ihrem speciellen Inhalte. Das wäre also der in Preußen eingeleitete Fortschritt auf dem Gebiete des Mädchenschulwesens. Wir sehen, er ist nicht im Sinne Wiese's. Die staatliche Schablone drängt auch hier zur absoluten Herrschaft. Es ist sehr die Frage, ob dieser Gang der Dinge den deutschen Familien — und also auch dem Volksleben wirklich zum Heile gereichen wird. Doch warten wir der Frucht, die aus dieser Saat erwachsen wird! Außer den Ministerialräthen Greiff, Wätzold, Schneider und Beinert nahmen an der Conferenz Theil die Fräulein Kaufmann, Kannengießer, Boretius, Eitner, Kühne und die Herren Haarbrücker, Luchs, Kreyenberg, Dickmann, Haupt, Schornstein, Stäckel, Dierbach, Raaz, Merget und Spiegel. Auch Friedrich Hofmann, der Vater der „Mittelschule", beantragte als Berliner Schulrath eine Ausdehnung des gemeindlichen Mädchenschulwesens in Berlin. Jedenfalls kommen jetzt auch für die Bildung des weiblichen Geschlechts andere Zeiten ins Land. Die Schäden der bisher bestehenden Mädchenerziehung hat schon 1845 Diesterweg also aufgedeckt: „1) Es fehlt in der häuslichen Erziehung der Aeltern an dem rechten Ernst und darum den Kindern an Respect und Ehrfurcht vor den Aeltern. Man

tändelt und spielt mit den Kindern, man liebkoset sie (wie man sonst betete) am Morgen, am Mittag und am Abend, man amüsirt sich mit ihnen, will sich mit ihnen amüsiren. Die Kinder gehen darum mit den Aeltern wie mit ihres Gleichen um, geniren sich nicht im Geringsten, wenn es nicht gar dahin kommt, daß die Kinder die Aeltern für langweilig erklären. In vielen Häusern dreht sich das ganze Leben um die Herren Söhne und die lieben Töchter. Ist es nicht so? Ist es recht so? Erzieht man so zu Respect und Ehrfurcht? Und doch ist ohne Ehrfurcht vor den Aeltern keine Ehrfurcht vor Menschen, vor der Nation, vor den menschlichen und göttlichen Dingen möglich. Und ohne diese Eigenschaft ist Größe des Charakters, Gemüthstiefe, ideale Richtung rc. unmöglich." „2) Es fehlt dem Schulunterricht der Mädchenlehrer häufig an der rechten Kraft und darum den Mädchen an Verstand und an Verstandsreife. Eine spielerische Auffassung der Knaben- und Mädchennatur findet man auch bei vielen Lehrern. Die Verstandsentwicklung meinen sie, entfernt das Gemüthliche, Zarte, Weibliche, Liebenswürdige. Pestalozzi wußte davon nichts. In dem De-Laspé'schen Institut zu Wiesbaden lösten die Töchter des Oberbergraths Kramer, wie die Knaben, die geometrischen Aufgaben, und ich habe nachher an ihnen durchaus keinen Abbruch an weiblichen Eigenschaften, wohl aber dagegen erlebt, daß sie in vorzüglichem Grade befähigt waren, in männlich ernste Gespräche einzugehen und die Idee einer (männlichen) Knabenerziehung zu fassen. Nein wahrlich, eine verständige, denkende, kenntnißreiche, durch Strenge des Unterrichts gekräftigte Frau ist auch eine Zierde ihres Geschlechts. Wir wollen in unseren Knaben Männer für die Freiheit im weitesten Sinne des Wortes erziehen; bilden wir dazu in Haus und Schule die künftigen Mütter unserer Söhne vor? Wir Männer verlangen Frauen, welche unsere Zwecke nicht nur verstehen, sondern sich zu deren Erreichung mit uns verbinden: erziehen wir dazu in Haus und Schule die nöthigen Frauen?" 3) Es fehlt in dem gesellschaftlichen Leben dem erwachsenen männlichen Geschlecht, dem heranreifenden weiblichen gegenüber an der rechten Würde, und darum dem weiblichen an der rechten Stellung. Wer hat es nicht schon gesehen, daß Männer selbst von Bedeutung, von hoher Stellung und von Verdiensten, sich heranwachsenden Mädchen und Jungfrauen gegenüber wie die Stutzer geberden, sich in schmeichelnden Redensarten ergehen, ihnen den Hof machen! Sonst fühlte das Mädchen es als eine Auszeichnung und eine Ehre, von einem würdigen Manne einiger Aufmerksamkeit, z. B. einer Unterhaltung, gewürdigt zu werden. Und jetzt? Wie — alle gerade und richtige Auffassung des Lebens verwirrend, muß es auf ein Mädchen,

das in der Periode lebt, in der man Lebensansichten bildet, wirken, wenn es sich überall so naturwidrig behandelt sieht! Wir haben keine rechten Frauen, weil wir keine rechten Männer haben, und wir haben keine rechten Männer, weil wir keine rechten Mütter haben. Es fehlt überall an Kraft, Energie, Charakter. Daher ist unser öffentliches Leben so, wie es ist; daher unser häusliches und gesellschaftliches so, wie es eben ist. Welcher Mann fühlte sich durch sie befriedigt, wer könnte es? — Es sind diese Thatsachen von der Abirrung von der Bahn der Natur abzuleiten. Aufopferung, Hingebung und wahre Liebe erzeugen in dem, welcher dieser menschlich-göttlichen Wirkungen theilhaftig wird, naturgemäß dieselben Eigenschaften gegen den, von dem sie ausgehen. Darum gehört der Mangel der Pietät gegen die Aeltern zu den naturwidrigsten Erscheinungen. Wer das nicht weiß, oder selbst das nicht weiß, wie jene Tugenden, die Basis aller Herrlichkeiten, in einem menschlichen Gemüth erzeugt werden, muß es von einer Gertrud lernen. Der wahre (männliche) Mann betrachtet alles mit männlichem Auge, und er verlangt von jedem menschlichen Wesen Charakter und Energie. Darum ist die Begünstigung sentimental-weichlicher Richtung und der damit verbundenen Verstandesschwäche 2c. Abirrungen von der Bahn der Natur, widernatürliche Karrikatur, männliche und weibliche Verschrobenheit. Wahrhaftigkeit ist der Grundzug jedes achtungswerthen Menschen: Wahrheit in der Auffassung der Dinge, begünstigt durch die Richtung der natürlichen Menschennatur auf das Wesen der Dinge, und Aeußerung der innern Wahrhaftigkeit durch wahre Behandlung der mit uns verkehrenden Menschen. Darum gehört in dem Umgange der Menschen mit einander die Umkehrung des rechten Verhältnisses zur Unwahrhaftigkeit und zur Unnatur und erzeugt beide. Die Bedeutung und die Würdigung dieser Verhältnisse kann man nicht blos von einer Gertrud, sondern auch von einer Bettine lernen, und zwar am unmittelbarsten und tiefsten in ihrem außerordentlichen Buche: die „Günderode“, einem Werke, welches naturwahren Gemüthern die belebende Gewißheit der Berechtigung ihres Daseins verleiht, sie dadurch in der Entwicklung und Aeußerung ihrer Natur bekräftigt, und allen denen, welche die Liebe zur Naturwahrheit noch nicht erstickt haben, das volle Vertrauen zu der gottgegebenen Natur mitten unter naturwidrigen Verhältnissen wiederzugeben im Stande ist, — ein Gewinn, der für die Wiederherstellung natürlicher Verhältnisse, sowohl in dem häuslichen und socialen Leben, als in den Gebieten der Erziehung und darum für das wahre Glück der Menschen nicht hoch genug angeschlagen werden kann.“ — —

Einen bedeutenden Fortschritt hat jedoch die Mädchenerziehung im 19. Jahrhundert schon dadurch erreicht, daß der Versuch gemacht ward, eine pädagogische Theorie für dieselbe aufzustellen. **Karoline Rudolphi** († 1811) schrieb 1807 „Gemälde weiblicher Erziehung", worin sie poetisch, damit das Buch auch von den Frauen gern gelesen werde, die Erziehungslehren für das weibliche Geschlecht gestaltet. Sie geht dabei von dem Grundsatze freier Entwicklung von innen aus. Dem heranwachsenden Menschen soll keine seiner ursprünglichen Beschaffenheit, seinem ursprünglichen Wesen widerstreitende Richtung und Bestimmung von außen gegeben werden, denn das erzeugt Scheinwesen für wirkliches Wesen. Die Hauptsumma aller Erziehung ist ihr: „Lasset eure Kinder Menschen werden und hindert sie nicht, sondern seid ihnen liebreich förderlich zur besten Erhaltung aller ihrer Anlagen. Ziehet deren keine ungebührlich hervor, und bringet weder ihre Geistes- noch Körperkräfte in Treibhausluft, auf daß Alles in reiner Lebensluft gedeihe und sich frisch und kräftig entfalte. Dies gilt für alle Zeiten, alle Stände wie für jedes Geschlecht." Um das Wahre, Gute und Schöne im Geiste, Sinne und Leben des heranwachsenden Mädchens zu begründen, erscheint ihr das von diesen Ideen getragene und erfüllte Leben der dasselbe umgebenden Personen als erstes wesentliches Mittel. Sie stellt deshalb die Erzieherin als Muster in allen Beziehungen hin, die durch Güte und Liebe das Herz ihrer Zöglinge zu gewinnen weiß, so daß diese ihre geheimsten Gedanken und Empfindungen ihr mittheilen. Die Erzieherin weiß durch ihr sanftes, weiches und reines Gefühl die sanften Gefühle des Mitleids und der Theilnahme in den Kindern zu beleben. Durch die einfach geschmackvolle Einrichtung und Dekorirung der Zimmer, worin die Kinder leben, und der Gärten, in denen sie spielen, weiß sie den Geschmack und ästhetischen Sinn der Mädchen trefflich zu bilden und ihm für das ganze Leben eine edle Richtung zu geben. Auf jede Weise sucht sie durch die Natur und deren Schönheit das weibliche Gemüth zu entfalten, und die religiösen Gefühle zu beleben; — durch allen Unterricht die guten Triebe in dem weiblichen Herzen zu nähren. Denn „in der weiblichen Erziehung muß das Herz getroffen werden". In dem Vater sehe das Kind den Repräsentanten des Wahren, — in der Mutter den Inbegriff des Schönen und Guten. An beide soll es unbedingt glauben, so lange bis es selbst die Frucht vom Baume der Erkenntniß brechen kann. Nachtheilig für die Bildung ist es, wenn man die Kinder von den ersten Jahren an auf großen Reisen mit herumschleppt, wo aller Nutzen des Gesehenen verloren gehen muß, weil die neuen Bilder so schnell folgen, daß immer eins das andere aus der Seele verdrängt. Wie soll sich die schöne Häuslichkeit im weiblichen Wesen entwickeln,

wenn es früh zum Gasthofleben und, was von selbst daraus folgt, zur höchsten Ordnungslosigkeit gewöhnt wird? — Die deutsche Sprache muß die erste sein, die das Kind hört, die es lallt, durch die es und für die es seine Sprachorgane entwickelt. Deutsch sei der Sinn, der Charakter, der Geist, der sich ihm aufprägt, und auf welchen die Sprache gewiß keinen unbeträchtlichen Einfluß hat. Erst wenn das Kind Deutsch rein und gut spricht, soll die Mutter anfangen, ihm selbst Alles französisch zu nennen, was es vor sich sieht, hierauf ihm Abbildungen von allerlei Gegenständen mit französischer und deutscher Benennung vorlegen, dann die deutschen Namen weglassen, nachher von des Kindes Lieblingsgeschichten in seinen Lesebüchern französische Uebersetzungen machen und diese oft von ihm lesen lassen 2c. Musik und Tanz muß jedem Kinde erlassen werden, so lange es einen Widerwillen dagegen hat. Wenn man für Kinder Schauspiele giebt, so muß der Stoff aus ihrer Sphäre sein. Auf Spaziergängen und Lustreisen wird das Kind zur Geographie vorbereitet, mit der später eine Skizze der Geschichte jedes Landes verbunden wird. Bei dem Liede „Kennst du das Land" wird ihm die Geschichte von der armen Mignon erzählt und dabei Italien und das Schweizerland mit den lebendigsten Farben gemalt, der Gotthard und die Jungfrau, das Schreckhorn, die Furka und das Wetterhorn beschrieben 2c. — Diese Gedanken über Erziehung hat K. Rudolphi in jungfräulicher Reinheit und mit poetischer Gestaltungskraft gemalt. „In der Seele der Künstlerin — sagt Schwarz — standen hohe Naturen, Raphaelische Gestalten schwebten oben, vor ihren Füßen spielten unter Blumen Kinder, wie von Albano gemalt. Selbst auf den Feldern und Wiesen und in den Landwirthschaften der Pfarrhäuser sah sie Geßnerische Idyllen. In ihrem eigenen Garten wandelte sie unter ihren Blumen wie unter ihren Mädchen, und unter diesen befand sie sich in ihrem Zimmer wie unter ihren Blumen."

Nicht poetisch aber wissenschaftlich, allseitig und gründlich hat **Betty Gleim** 1810 über „Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts" geschrieben. Erziehung ist ihr Erregung, Entwicklung und Bildung aller Kräfte des Menschen in und zu einem harmonischen Einklange und für einen gemeinschaftlichen Zweck. Das Wesen der echten Geistescultur besteht in dem richtigen Verhältniß der intellectuellen, ästhetischen und moralisch-religiösen Bildung. Jedes Kind, das Mädchen ist, soll erstens Mensch, zweitens Weib und drittens Erdenbürger werden. Die moralische und religiöse Bildung ist dem Weibe zugestanden; es ist aber unmöglich, diese zu vollenden, ohne die intellectuelle und ästhetische; folglich kann auch das Weib der intellectuellen und

ästhetischen Cultur nicht entbehren. Die intellectuelle Cultur gefährdet die Weiblichkeit nicht, sowie man nie wird darthun können, daß in der Bildung einer Kraft zugleich auch die Nothwendigkeit der Zerstörung anderer Kräfte liegt: da, wo ein Vermögen in dem Menschen so zur Uebermacht wird, daß es feindlich gegen die andern wirkt, ist nicht die vorzügliche Stärke dieses Vermögens daran schuld, sondern die unverhältnißmäßige Vernachlässigung und Schwäche der übrigen; wo die Weiblichkeit verloren geht, soll man nicht schließen, das intellectuelle Vermögen sei zu vollendet ausgebildet, sondern nur, die übrigen Anlagen seien in der Entwicklung zu sehr zurückgeblieben. Der Einwurf, daß die intellectuelle Cultur die Pflichterfüllung verhindere, weil die Neigungen dabei ihre Rechnung nicht fänden, paßt nicht auf sittlich und religiös gebildete Frauen. Haben denn etwa die uncultivirten Frauen keine Neigungen zu opfern? Wollen sie etwa nur das, was sie sollen? Leisten sie etwa Alles, was man von ihnen fordern kann? Oder sind nicht etwa die Eitelkeit, der Luxus, der Genußdurst Neigungen, die weit schwerere Opfer kosten möchten, als die Cultur des Geistes? Auch der Vorwurf, daß die Bildung bei dem Weibe die Erfüllung der Berufspflichten als Gattin verhindere, ist nichtig: die Cultur, die den Blick und die Sehnsucht auf das Ganze, das Allgemeine richtet, die in das Reich der Ideen einführt, schwächt die Ansprüche der Eigenliebe, tödtet die unedle Neigung ꝛc., und wenn schon die cultivirte Frau den uncultivirten Mann glücklich zu machen geeignet ist, was wird es nicht erst sein, wenn zwei Gebildete sich für den Weg durchs Leben die Hand reichen? Eben so wenig hindert Geistescultur das Weib, eine gute Mutter zu sein: eine Frau ohne Cultur muß auch bei dem besten Willen Fehler und Mißgriffe in der Erziehung der Kinder thun; nur eine allseitig gebildete Frau kann sich am besten zur Erzieherin eignen; Mädchen brachten ihren Müttern nicht aus Zwang, sondern aus Glauben an die mütterliche Einsicht die schwersten Opfer, und Jünglinge, lebenslustig und feurig, hielten sich rein, weil das Bild der theuren, hochverehrten Mutter sie überall wie ein schützender Genius umschwebte; auch haben fast alle großen Männer nicht sowohl vorzügliche Väter, als verständige und gefühlvolle, freisinnige und hochherzige Mütter gehabt. Endlich widerlegt sich auch der Einwurf, daß die Geistescultur das Weib verhindere, eine gute Hausfrau zu sein: meist sind es Frauen von innerer Leerheit, die gern außer dem Hause Kurzweil und Vergnügen suchen; eine gebildete Frau hingegen weiß ihre Stunden im häuslichen Kreise auf nützliche und für sie und die Ihrigen erfreuliche Weise zu verleben. — Das Weib soll vor allem intellectuell, ästhetisch, moralisch

und religiös gebildet werden, zugleich aber auch für den möglichen Wirkungskreis einer Gattin, Mutter und Hausfrau. Die Bildung des Weibes als Weib umfaßt die Ausbildung der Geschlechtsindividualität und Vorbereitung für die mögliche Erfüllung der Pflichten in dem Berufe der Gattin, Mutter und Hausfrau: das Perfectibelste ist immer das Corruptibelste, in dem Schönheitssinne des Weibes liegen als zwei gefährliche Klippen Eitelkeit und Gefallsucht: — sie müssen bei Ausbildung der Geschlechtsindividualität in Schranken gehalten werden; als Gattin muß sie sich Freisinnigkeit, Zartheit, Takt und Delicatesse im Umgang, Holdseligkeit vor allem aneignen; zur Mutter als der Erzieherin ihrer Kinder ist nur eine geistig, sittlich und religiös gebildete Frau geeignet; eine musterhafte Hausfrau muß einen gebildeten Verstand haben, Bekanntschaft mit den Dingen besitzen, die zur Führung eines Haushaltes gehören, — jene Durchsicht des Einzelnen und Besonderen bis in's kleinste Detail und jene Uebersicht des Ganzen und Großen, die Kunst des vernünftigen Gebens und Nehmens rc. Das Mädchen muß aber nicht blos als Mensch zum Menschen und als Weib zum Weibe — es muß auch, wie der Knabe, zu einem Erwerbe gebildet werden, denn nicht alle Frauenzimmer treten in das eheliche Verhältniß, und was wird dann aus dem Mädchen, das kein Vermögen besitzt und auch nichts kann und versteht, womit es sich durch die Welt helfen könnte? Geschäfte und Erwerbszweige des Weibes sind: der Stand der Erzieherin, Lehrerin, Kinderwärterin, Haushälterin, Krankenwärterin, Virtuosität in Musik, Malerei, in weiblichen Handarbeiten, in Verfertigen von Kleidern, Putz rc. — Die Gegenstände des Unterrichts in Beziehung auf die physische Cultur sind durch das Wort Gymnastik bezeichnet: auch das Weib soll so gut wie der Mann gymnastisch gebildet werden; doch soll bei der Wahl der Uebungen die Erhaltung der Zartheit des Gemüthes berücksichtigt und das unterlassen werden, was das feine Gefühl des Weibes für Anständigkeit, für Anmuth und Würde beleidigen könnte. Gegenstände des Unterrichts in Beziehung auf die intellectuelle Cultur sind: Sprachkunde, Schreibkunst, Arithmetik, Naturkunde, Geographie, allgemeine Geschichte; — in Beziehung auf die ästhetische Cultur: Zeichenkunst, Gesangkunst, klassische Literatur und Poesie; — in Bezug auf die sittliche und religiöse Bildung: Religionslehre und biblische Geschichte. Der religiöse Sinn kann schon im 4. oder 5. Lebensjahre durch Mittheilung des Historischen der Religion, der biblischen Geschichten geweckt werden; die Religionslehre selbst zerfällt dann in die Lehre von der Sünde als dem größten Uebel, in die Lehre

von Gott als dem höchsten Gut, und in die Lehre von den Veranstaltungen Gottes zur Beseligung der Menschheit durch Jesus Christus. — Um diese Bildung bei den Mädchen zu erreichen, ergeht an die Welt der Mahnruf: Erziehet die Weiber ernster, würdiger, edler und errichtet Seminarien für Frauenzimmer, damit wir Lehrerinnen bekommen, denn Weiber werden am besten durch Weiber unterrichtet und gebildet."

Diesen Mahnruf wollte **Karl Fröbel** (Neffe Friedrich Fröbel's und Bruder des jetzigen Generalconsuls Julius Fröbel) in seiner zu Hamburg gegründeten „Hochschule für Mädchen und Kindergärten", die jedoch 1851 wieder einging, realisiren. Er betrachtete das Gebiet der Kindererziehung als den angemessensten Kreis für den Beruf gebildeter Frauen. Als wesentlichste Bedingung der Erziehung — sagt er — hat von jeher die Familie gegolten. Der Grundzug eines schönen Familienlebens ist Handeln und Schaffen aus Liebe, aus freiem Antriebe, im Gegensatz gegen die zwingenden Gebote, die das äußere gesetzliche Verhalten der Menschen zu einander beherrschen. Das Erzeugniß der ersteren ist Sittlichkeit, die Blüthe aller menschlichen Bildung, während aus den gesetzlichen Verpflichtungen nur gesellige Ordnung, für die Kinder die Zucht, immer nur ein Mechanismus des Lebens, hervorgeht. Die Familie ist überhaupt das kleinste Glied der Gesellschaft, das alle menschlichen Verhältnisse in sich schließt, aber noch unentwickelt — mehr nur als Anlage. Die bevorzugte Pflege einer Seite des Lebens führt zur Verbildung: so die Schule, welche die Erlernung von Kenntnissen und Fertigkeiten durch Unterricht und Disciplin bezweckt, während sie die übrigen Bedürfnisse des Herzens und des Willens, welche im Familienleben vielfache Anregung finden, dem Zufall überläßt. Aber auch die natürliche Familie genügt der allgemeinen Bildung nicht. Soll die Bildung der Jugend ihren höchsten Zweck erreichen, so muß sie aus einem Stück sein, Lehre, sittliches Beispiel, Liebe und Zucht zusammenwirken lassen. Die Möglichkeit einer solchen Bildung gewährt allein die ideale Familie, ein geselliger Kreis, in welchem alle schönen Elemente des naturwüchsigen Familienlebens mit den vorzüglichsten Bildungsmitteln der Gesellschaft auf vernünftige Weise, also mit Absicht vereinigt sind. Eine solche ideale Familie ist das, was eine Erziehungsanstalt sein soll. Eine Anstalt, welche alle bildenden Verhältnisse enthalten soll, muß aus mehreren Theilanstalten bestehen. Diese sind für die Kinder vom niedrigsten Alter, in welchem sie der mehr natürlichen und zufälligen Erziehung entnommen, einer

planmäßig vernünftigen übergeben werden, ein Kindergarten; dann folgt ein Pensionshaus für Knaben und eins für Mädchen, verbunden mit einer Tagschule für Kinder, welche im älterlichen Hause schlafen, ferner eine Bildungsanstalt für lehrende Zöglinge oder ein Seminar für junge Männer, die sich zu Erziehern bilden wollen und endlich eine Hochschule für Mädchen, welche ihre höchste Bildung auch da noch in einer geschlossenen Anstalt erhalten müssen, während das Leben der jungen Männer auf den Hochschulen schon einen öffentlichen Charakter annimmt. Das höchste wie das niedrigste Ziel der weiblichen Bildung liegt in den concreten Einigungen des geselligen Lebens, in der Familie, der Gemeinde und in den größeren geselligen Kreisen. Aber es widerstrebt dem weiblichen Wesen, daß Frauen die strengen Wissenschaften um der Wissenschaft, die schönen Künste um der Fortbildung der Kunst willen treiben. Ihr Interesse ist, daß sie persönlich den Genuß haben, den eine künstlerische Thätigkeit gewährt, und Anderen damit persönlich Genuß verschaffen. Durch sie wird der Wahrheit bis in die besonderen Verhältnisse des Lebens herab Geltung verschafft. Alles, was von den Wissenschaften Anwendung im Leben findet, besonders im häuslichen, wozu die Kindererziehung vorzüglich zu rechnen ist, das soll in die weibliche Bildung eingeschlossen sein; während die Männer auf dem Wege der Abstraction, des absichtlichen systematischen Verfahrens zu ihrer Bildung gelangen, werden die Frauen die ihrige an den concreten Verhältnissen des Lebens selbst finden, indem sie dabei der ihnen eigenthümlichen Gabe folgen, die vorgeführte Wahrheit vom Gemüth aus unmittelbar zu erfassen. So wenig aber die Frauen in einem selbständigen Beruf einen bleibenden Lebenszweck finden können, so nothwendig ist es für den sittlichen Zustand der Gesellschaft, daß jedem Mädchen Gelegenheit gegeben werde, sich eine selbständige ökonomische Stellung zu verschaffen und daß die Bildung sie dazu befähige. Auf dieses Ziel muß also die höhere Ausbildung der Mädchen gerichtet sein, daß sie sich geistig befähigen, dem weiblichen Wesen entsprechende Stellungen in der menschlichen Gesellschaft einzunehmen, in denen sie sich durch ihre erworbenen Kenntnisse und Geschicklichkeiten ökonomisch unabhängig erhalten können, ohne aus der Sphäre der weiblichen Thätigkeit herauszutreten. Diese Bildung ertheilt die Hochschule. Die besondere Bildung des weiblichen Geschlechts beginnt erst da, wo der physische Geschlechtsunterschied sich geltend macht, im Durchschnitt im 13. bis 16. Jahre. Von da ab wird bei Knaben eine streng wissenschaftliche Behandlung für alle Zweige der Mathematik, Mechanik, Sprach- und Denklehre 2c. nöthig. Vereint werden jetzt nur noch mit Nutzen

Gesang- und Musikübungen und künstlerische Benutzung der schönen Natur betrieben. Beim Mädchen wendet sich jetzt der Unterricht im Rechnen zu dem, was im Haushalt und fast jedem Geschäft vorkommt, und man lehrt die hierfür nöthige Buchhaltung. Die Geometrie wird anschaulich oder synthetisch so weit fortgesetzt, als es zum Verständniß der Erscheinungen des Himmels und der Erdkugel nöthig ist; für die analytische Geometrie wird sich wenig Interesse zeigen, desto mehr für die zeichnende mit der Perspectivlehre. Die Naturlehre hat eine Kenntniß der im gewöhnlichen Leben, besonders im Haushalt vorkommenden Wirkungen der Naturkräfte zum nächsten Zweck und Ausgangspunkt, indem sie sich an die Bereitung des Nützlichen und Angenehmen anschließt; wichtig für Frauen ist die Kenntniß der chemischen Wirkungen und Veränderungen der Stoffe, die zur Nahrung dienen, wie diejenigen, die schädlich wirken. Besonders bilden Gesundheitspflege und Heilkunde zweckmäßige Lehrgegenstände für das weibliche Geschlecht. Physiologie ist ein nothwendiges Studium für Frauen. Geschichte und Literatur werden mehr als ein Gegenstand der Lectüre und Besprechung behandelt. Die alten Sprachen bleiben in der Regel von der Bildung der Frauen ausgeschlossen; die neueren werden mehr zur Ausbildung im Stil und besonders der Bereicherung des Geistes getrieben. Der höchste Einigungspunkt aller Bildung ist auch für die Frauen die Philosophie, die Lehre vom Selbstbewußtsein, vom vernünftigen Geist und seiner Entwicklung in der Menschheit. Die Philosophie sollen die Mädchen an der Erziehung der Kinder lernen. Die Kindergärten geben dazu die beste Gelegenheit, weshalb sie sowohl der Bildung der Frauen, wie der Kinder und durch sie der des ganzen künftigen Geschlechts dienen.

Aehnlich wie Karl Fröbel, verlangt auch Bertha Alvebi in den „Rheinischen Blättern“ eine Akademie für Frauen, für deren Einrichtung sie folgenden Entwurf gegeben hat: 1) Auf allen Universitäten ist es Doctoren und außerordentlichen Professoren gestattet, sich im Lesen zu versuchen und zu erwarten, ob sich ein Publikum um sie versammeln werde. Dieses Recht möge auch in Betreff der Frauenakademie gewährt und angewandt werden. 2) An der Spitze dieser Anstalt steht ein Vorstand, bestehend aus 2/3 Männern und 1/3 Frauen. 3) Dieser Vorstand ordne die Vorlesungen und ertheile die Erlaubniß dazu, zunächst auf 1 Jahr. Bewährte Lehrkräfte können später dauernd angestellt werden. 4) Als Versammlungsort diene ein öffentlicher Hörsaal, entweder vom Staate gegeben oder vorläufig durch Beiträge beschafft. 5) Im Auditorium möchte es zweckmäßig sein, drei nummerirte Rangklassen zu unter-

scheiden, je nach Preiszahlung. Da anzunehmen wäre, daß die Schülerinnen den verschiedensten Vermögensverhältnissen angehören würden, so möge den Bemittelten Gelegenheit geboten sein, durch doppelte Zahlung das auszugleichen, was den Dürftigen zu Gute kommt, und nebenbei die Annehmlichkeit eines besseren Platzes in abgeschlossener Vorderreihe zu genießen. 6) Jede Zuhörerin hätte bei einer dafür angestellten Hauswärterin ihre genaue Adresse anzugeben und gegen Einzahluug eines festen Honorars die Einschreibung zu empfangen sowie eine Zutrittskarte, welche die Nummer ihres Platzes im Auditorium anweist. 7) Da die Anstalt zu ihren Zuhörerinnen in kein anderes Verhältniß tritt als das des Eintrittsrechts, so müßte ihr das Recht verbleiben, dies zurücknehmen zu dürfen, sobald eine der Zuhörerinnen es durch Störungen und sonstiges Betragen verscherzen sollte. Etwaige Beschwerden hat die Hauswärterin dem Vorstande mitzutheilen, damit über die unverletzliche Würde der Anstalt gewacht werde. 8) Täglich dürfen etwa 2—4 Collegien gelesen werden, Vormittags, Nachmittags und auch Abends: die Auswahl derselben blieben den Zuhörerinnen je nach Zeit und Neigung frei überlassen. 9) Gegenstände der Belehrung möchten sein: Bibelauslegung, Ethik, Pädagogik, deutsche Sprachlehre und Literatur, Geschichte, Länderkunde Naturwissenschaften, Aesthetik, Logik, Psychologie, Geschichte der Philosophie, französische Literatur, englische Literatur, classische Literatur 2c. 10) Sehr wünschenswerth bliebe, daß außerdem noch Collegia Publica gelesen würden zur Fortbildung für das weibliche Geschlecht aller Klassen. 11) Um zu erfahren, ob der Zweck der Anstalt, eine wissenschaftliche Verstandesausbildung der Zuhörerinnen, erreicht worden, ob diese die gebotene Belehrung verstanden und sich selber dessen überzeugend bewußt geworden, wird eine Beweisführung nöthig sein, die zwar nicht allen zuzumuthen wäre, jedoch allen unbedingt offen stehen müßte. Es geschieht dies durch Examina, durch schriftliche Ausarbeitungen, durch Preisaufgaben. 12) Jede Schülerin, welche Kraft und Beruf in sich fühlt, bearbeitet die gegebenen Aufgaben in einem Aufsatze, der bis zu einem bestimmten Termine bei dem Vorstande einzureichen ist, mit dem Namen der Verfasserin in einem versiegelten Couverte. Die Arbeiten werden geprüpft und die besseren mit einem Ehrenpreise belohnt. Für ungenügende Arbeiten bleiben die Namen unerbrochen, und bliebe es den Damen überlassen, ob sie ihre Arbeit entweder persönlich zurückfordern oder diese verbrannt wissen wollen. 13) Hiermit würde das Endziel der Anstalt aber noch keineswegs erreicht sein. Der idealen Ausbildung gebührt ein realer Zweck und Lohn. Die organische Gesammtwirkung bedarf noch einer Rechen-

schaftsablegung; Examina sind ein solcher Probirstein. Der Staat verleiht ihnen einen realen Werth, indem man durch sie Ansprüche an ihn erwirbt. 14) Für solche Examina möchten, wie bei denen der Männer, umfassendere schriftliche Arbeiten aufgegeben werden, zu denen Studien erforderlich sind, die beweisen, wie weit Erlerntes freies Eigenthum geworden, und für welche gewisse Monate Zeit gegeben würde. Dann möchte ebenfalls auch eine kurze Clausurarbeit und mündliche Prüfung folgen. 15) Wenn die Prüfung eine entsprechende Verstandesbildung ergeben hat, sowie denjenigen Grad von Kenntnissen, der gelehrt worden und Frauen zuzumuthen ist, wenn diese ein klares Urtheil, das sich auf Wissen gründet, bewiesen haben, so mögen sie als ordentliche Mitglieder der Akademie aufgenommen werden und das Diplom als Akademikerinnen erhalten. 16) Einer Akademikerin müßten gewisse Berechtigungen zustehen. Sobald sie sich darüber ausweisen kann, daß sie im praktischen Schuldienst erfahren ist und das Lehrerinnen-Examen bestanden hat, dürfen ihr zur Erlangung einer Schulconcession keine Hindernisse gemacht werden. So vermehrt sich die Zahl der Mädchenschulen und hindert deren Klassenüberfüllung; die oft geringe sittliche Leitung in diesen hebt sich durch directe weibliche Erziehung.

Die Philosophie als den Einigungspunkt aller weiblichen Bildung hinzustellen, wird immer ein vergebliches Bemühen, das seinen Grund nur in der Unbekanntschaft mit der Natur des Weibes haben kann, bleiben. Nicht der Kopf, das Herz bildet den Mittelpunkt des weiblichen Geistes, und der allmächtige Zug dieses Herzens, abgesehen von dem eigenen Wohl und Wehe und sich hinzugeben an Andere oder an Anderes bildet „das Ewigweibliche", das Alle, selbst die Männer „hinanzieht". Und dieses Herzens- oder Gemüthsleben gipfelt nicht in der Philosophie, sondern in der Religion. Wo das übersehen wird, kann sogenannten „Hochschulen für das weibliche Geschlecht" immer nur ein Schicksal bevorstehen, wovon auch der Versuch in Hamburg getroffen worden ist — das der frühzeitigen Auflösung nämlich. Im Ganzen hat es seine Richtigkeit, daß die Vorbereitung für den erziehlichen Beruf eine Hauptaufgabe der weiblichen Erziehung ist und bleibt. Nur sollte man nicht übersehen, daß diese Vorbereitung nicht auf rein theoretischem Wege in genügender Weise beschafft werden kann, ebensowenig bei den Frauen, wie bei den Männern. Aus diesem Grunde wollte Friedrich Fröbel den Jungfrauen Gelegenheit bieten, sich im Kindergarten praktisch in der Kinderpflege zu üben, und sich für den späteren mütterlichen, erziehlichen Beruf vorzubereiten. Der Kindergarten sollte nach ihm die Schöpfung einer Genossenschaft, der sogenannten „Erziehungsfamilie" sein. Solche

Genossenschaft hätte für eine wirklich anständige und zweckmäßige Gestaltung des Kindergartens zu sorgen und die praktische Pflege der Jungfrauenwelt dieses Kreises, die von sachkundiger Seite geleitet und angeleitet würde, zu übergeben. Auf solche Weise könnte die von Fröbel gegründete Anstalt für die Pflege frühester Kindheit ein wirkliches Seminarium werden für das weibliche Geschlecht, und dieses sich emancipiren von der Interesselosigkeit, Unwissenheit und Unfähigkeit in Betreff der Erziehung — eine Emancipation, die eben so zeitgemäß wie nothwendig ist. Uebrigens fragt es sich, ob man in Deutschland nicht zu gering denkt von der Bildungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit des weiblichen Geschlechts und ob die sociale Noth der immer mehr um sich greifenden Ehelosigkeit uns nicht treiben wird, dem weiblichen Geschlechte auf dem Gebiete der allgemeinen menschlichen Arbeit größeren Spielraum zu gestatten und demgemäß die weibliche Bildung zu reformiren. Nach den Angaben des Präsidenten Lette leben allein in Preußen 7866 Gouvernanten und Erzieherinnen, 16,547 Krankenpflegerinnen und mit ärztlichen Verrichtungen beschäftigte Frauen, ungerechnet 2400 Nonnen und Diaconissinnen; ferner 565,705 Landwirthschafterinnen und Tagelöhnerinnen, 701,752 weibliche Dienstboten in verschiedenen Gewerben, 700,000 weibliche Dienstboten in Haus und Feld und 450,068 Handarbeiterinnen. Außer diesen Frauen, welche oft unter den traurigsten Verhältnissen ihr Brot verdienen, giebt es noch eine Menge unversorgter Mädchen gerade in den besseren Ständen. Amerika und theilweise auch England weisen den Frauen bereits weitere Wirkungskreise an. In der Union existiren sogar schon promovirte Aerztinnen. In den „High schools girls“ der Union sind Latein und Mathematik obligate Lehrgegenstände. Der Unterricht in den Primärschulen wird größtentheils von Frauen besorgt, und man hat nicht übel Lust, ihn ganz den Lehrerinnen anzuvertrauen. Ein genauer Beobachter des nordamerikanischen Schulwesens, K. W. Carstens, kommt zu folgendem Schlusse: „Deutschland wird und muß dahin kommen, dem weiblichen Geschlechte eine größere Bildungsfähigkeit, ein größeres Bildungsbedürfniß, ein größeres Anrecht auf Bildung zuzuerkennen.“

Seit Stuart Mill der gewichtige Anwalt der Frauen-Emancipation wurde, ist die Bewegung eine weit- und tiefgreifende geworden. In England und Amerika will man den Frauen sogar das active und passive Wahlrecht erringen. Daß in diesem Kampfe auch viel Widerwärtiges zu Tage kommt, darf nicht Wunder nehmen. Mit der Behauptung, daß das Weib für die Familie geschaffen und also für diese zu präpariren sei, ist nichts gesagt, da in Folge der Pressung der mensch-

lichen Verhältnisse die Ehelosigkeit alljährlich zunimmt. Es gilt, den Frauen Mittel und Wege zu eröffnen zu einer selbständigen Existenz auch außerhalb der Familie, und sie demgemäß auszurüsten. Denn Moritz Müller in Pforzheim hat Recht: Die Frauen sind zu jeder Arbeit berechtigt, zu welcher sie befähigt sind. In neuerer Zeit gab es in Zürich, wo man ihnen den Zutritt gestattete, viele Studentinnen, namentlich aus Rußland; die einheimische Regierung hat jüngst den Strom abgedämmt — ob mit Recht, ist die Frage. In Deutschland hat man sich im Punkte jener Zulassung spröder erwiesen, als in der Schweiz. Als recht zeitgemäße Schöpfungen erscheinen die Gewerbeschulen für das weibliche Geschlecht. In Hamburg ist eine derartige Anstalt auf Andringen einer genialen Frau, Emilie Wüstenfeld, errichtet. Die früh Verstorbene hat eine bereits genannte Nachfolgerin gefunden, von deren Wirksamkeit sich Erfreuliches erwarten läßt.

Die Beantwortung der Frage, wie weit der Staat für den Unterricht der Jugend zu sorgen habe, wird bestimmt durch die Ansicht vom Wesen und der Aufgabe des Staats. Hält man diesen mit Hegel für „das sittliche Universum", für eine Art moralischer Erziehungs- und Bildungsanstalt, so muß man ihm consequenter Weise das ganze Erziehungswesen überantworten. Anders aber liegt die Sache, wenn man den Staat als die weiteste Societät, die andere Societäten schützend und fördernd umgiebt und deren Grundinstitution der Familie ist, betrachtet und wenn man die Veranstaltungen innerhalb dieser weitesten Societät ansieht als Rechts- und Wehrinstitute zum Schutze der Einzelnen gegeneinander und des ganzen gegen den äußeren Feind. Im Lichte solcher Anschauung erscheint die Familie als die Hauptträgerin der Erziehung und die Schule als ihre Dienerin. Aber nicht so, als ob die Schule den Willen der Familie als den eigentlichen und alleinigen Leitstern, als Messer und Maaß für ihre Gestaltung und ihr inneres Leben anzuerkennen hätte; sie dient zugleich einer höheren Macht, der auf Anthropologie basirten Pädagogik, in der sie ihre Richtschnur zu suchen hat. Ob man nun aber auch den Staat so oder anders betrachten mag: jedenfalls steht es in der Ueberzeugung aller Denkenden fest, daß diese weiteste Corporation sich nicht gleichgültig gegen das Erziehungswesen verhalten kann und darf. Die Gesellschaft ist es in jedem Falle ihrem eigenen Bestehen schuldig, dahin zu streben, daß durch eine Verallgemeinerung wahrer

Bildung der Rohheit, Unsittlichkeit und Verarmung so wirksam entgegen gearbeitet werde, wie das auf keinem anderen Wege möglich ist. Sie hat deshalb unter dem Beirathe der pädagogischen Wissenschaft einen Minimalsatz der Bildung festzustellen und darauf zu dringen, daß derselbe von allen gesund organisirten Landeskindern möglichst erreicht werde. Wo die Familie und die kleinere Societät nicht im Stande ist, der Minimalforderung zu genügen, da hat die weiteste Societät die Pflicht, die nöthigen Bildungsanstalten einzurichten und zu verwalten, wie sich denn auch von selbst versteht, daß sie für die Bildung ihrer zukünftigen Beamten und für die Pflege der Wissenschaft, welche für alle Verwaltungszweige ihren hohen Rath bildet, zu sorgen hat. Es kann deshalb kein Zweifel darüber obwalten, ob der Staat das Recht besitzt, allgemeine Schulpflichtigkeit zu fordern und die Oberaufsicht über das gesammte Erziehungswesen zu führen. Er hat dieses Recht so lange, wie seine ganze Existenz als eine Nothwendigkeit erkannt wird. Und da bei der jetzigen Gestaltung der socialen Verhältnisse und dem Umfange der Bildung civilisirter Menschen jede Familie der Unterstützung durch Lehrer bedarf, so hat er die Pflicht zu wachen, daß diese Pädagogen und keine Charlatane sind, die ihr seelenmörderisches Geschäft treiben auf Kosten der menschlichen Psyche, wie die Quacksalber das ihrige auf Kosten der menschlichen Physis, will sagen: er hat die Lehrerbildung zu überwachen und zu fördern. Daraus folgt indessen noch nicht die Nothwendigkeit der Monopolisirung des gesammten Unterrichtswesens von Seiten des Staates, die dem heutigen Zeitbewußtsein, wie die Monopolisirung auf materiellen Gebieten, widerspricht. Sie führt leicht zur Einseitigkeit und zum Schablonenthum, bringt die Schule in Gefahr, Werkzeug einer herrschenden politischen Partei zu werden, was sie unter keinen Umständen sein soll, und vernichtet oder läßt nicht aufkommen das lebendige Interesse der Familien an dem öffentlichen Erziehungswerke, ohne welches die Bildung schließlich nicht in genügender Weise gedeihen kann. Das Recht des Staates reicht am Ende genau so weit, wie seine Verpflichtung, und er kann nicht verpflichtet sein, auch für diejenigen Familien einzutreten, welche sehr wohl im Stande sind, nach allen Seiten hin für sich selbst zu sorgen. Freie Bewegung ist auf dem erziehlichen Gebiete so gut erforderlich, wie auf allen anderen Gebieten. Darum darf die private Erziehung nicht eingeengt und reglementirt werden; vielmehr ist der Familie und der Privatschule, welche einzig und allein von ihr das Mandat erhält, der freieste Spielraum zu gestatten. Jeder Eingriff in das **Privatschulwesen** ist zurückzuweisen. Die Privatschulen sind als eine Ergänzung und besonders als ein wesentlicher Stachel für die öffentlichen

Schulanstalten zu betrachten. Letztere werden durch jene zum Wetteifer erregt und verhindert, sich einem allgemeinen Mechanismus und Schlendrian zu ergeben, wozu die feste, sichere Anstellung der Lehrer, sowie die von oben beschützte und geförderte Stellung der Schule leicht verleiten kann. Schlechte, d. h. theoretisch und praktisch, intellectuell und moralisch untüchtige Directoren und Lehrer kann es natürlich an öffentlichen Schulen wie an Privatanstalten geben. Und ein falscher Standpunkt kann von diesen wie von jenen eingenommen werden. „Es ist wahr, — sagt Wichard Lange, — der Privatschullehrer will zuweilen den Aeltern gefallen, der Staatsschullehrer aber seinen Vorgesetzten und Behörden. Eins wirkt so nachtheilig wie das andere. Der erstere giebt oft zu viel auf das Urtheil der Aeltern, der zweite zu wenig, fühlt sich in seiner Stellung erhaben über alle Einsicht der Nichtpädagogen, schließt sich vornehm ab und beachtet in seiner büreaukratischen Festung keinerlei Einwand, gleichviel, ob er Grund hat oder nicht. Ein solcher Mensch vergißt, daß die Schule denn doch im letzten Grunde Dienerin der Familie und die Familie nicht das Aschenbrödel der Schule ist. Auf der einen Seite wird das Haus oft über Gebühr gehört, auf der andern über Gebühr tyrannisirt." Die Privatschule ist ein nothwendiges Moment in der Entwicklung des Schulwesens der Gegenwart. Ist doch fast aller pädagogischer Fortschritt von Privatschulen ausgegangen und zuerst in Privatschulen praktisch aufgetreten, weil die Dirigenten derselben nicht von für sie unwandelbaren Reglements geleitet werden, und weil sie sich deshalb überhaupt einen freieren und unbefangeneren, darum empfänglicheren Geist für die Entwicklung der Pädagogik bewahren konnten. Eine völlige Aufhebung der Privatschulen wäre daher fast gleichbedeutend mit der Vernichtung des pädagogischen Fortschritts. Und wenn in einzelnen solcher Anstalten, wo der Dirigent kein fester Principienmensch ist, die Lust am Fortschritt in maßloses Experimentiren ausartet und wirklich ausgeartet ist, so hat sich im Gegentheil auf Seiten des Staatsschulwesens häufig eine extreme Stabilität und ein Verschließen der Augen vor der lebendigen Entwicklung der Pädagogik gezeigt. So ist also gegenwärtig in Deutschland die Privatschule, d. h. die Schule, wie sie besonders in größeren Städten als Unternehmung von Privatpersonen und als Concurrentin der staatlichen Bürger- und Fachschulen auftritt, eine wohlberechtigte, ja eine nothwendige Ergänzung der Staatsschule.

Friedrich Hofmann, der ehemalige Berliner Stadtschulrath, spricht sich über Wesen und Bedeutung der Privatanstalten in folgender eingehender und umfassender Weise aus: „Der Director und die Lehrer einer öffentlichen Schule werden durch nichts veranlaßt, in der Methode

des Unterrichts und in der Behandlung der Schüler bei Strafen, Censuren und Versetzungen unverständigen Wünschen des Publikums nachzukommen, oder irgend etwas anderes zu Rathe zu ziehen, als ihre pädagogische Einsicht und Gerechtigkeit; denn ihr Einkommen bleibt dasselbe, ob ihre Schule beliebt ist oder nicht, und selbst ihr Wirkungskreis wird durch eine geringe Schülerzahl nicht verengt, weil ihre pädagogische Thätigkeit, was sie an Ausdehnung einbüßt, an Kraft gewinnt und weil auch bei der größten Verstärkung der Kraft das pädagogische Ziel immer unerreichbar bleibt. Ferner ist es ein großer Vortheil der öffentlichen Schulen, daß ihre Lehrer auf Lebenszeit angestellt werden und nicht leicht bei der regelmäßigen Beförderung übergangen und noch weniger leicht ihres Amtes entsetzt werden können; denn dadurch erhalten die Lehrer die Selbständigkeit, ohne welche ein Mann der Wissenschaft seinen Beruf mit Erfolg nicht ausüben kann, und eben dadurch wird, weil die Mitglieder des Collegiums selten wechseln, das Ineinandergreifen der Wirksamkeit der einzelnen befördert, welches zum Gedeihen einer Schule durchaus erforderlich ist. Endlich ist auch nicht außer Acht zu lassen, daß allein die öffentlichen Schulen viele Generationen hindurch bestehen. So sind sie im Stande, viele Pietätsverhältnisse anzuknüpfen, es wachsen ihre Lehrmittel und was das wichtigste ist, es bildet sich eine durch Erfahrung bewährte und durch das Alter geheiligte feste Tradition.

Diesen Vorzügen der öffentlichen Schulen hat die Privatschule im eigentlichen Sinne des Wortes, d. h. die, welche unabhängig ist, dieses entgegenzusetzen. Der Director einer Privatschule kommt allerdings in den Fall, unverständigen Wünschen des Publikums nachgeben zu müssen, aber er ist auch nicht verhindert, berechtigten Forderungen der Zeit schnelle und entschiedene Berücksichtigung zu schenken und die Früchte seines eigenen Nachdenkens für seine Schule zu verwerthen. Sodann fehlen der Privatschule freilich unabhängige Lehrer und ein durch langes Zusammenwirken eng verbundenes Lehrer-Collegium; aber der Director einer Privatschule wird weit stärker, als der einer öffentlichen Schule durch sein Interesse angetrieben, alle seine und seiner Gehülfen Kraft für die Schule einzusetzen, und nichts nöthigt ihn, Widerspenstige zu ertragen oder Invaliden. Endlich entbehrt die Privatschule mit den Vorzügen auch die Nachtheile des Alters; man trägt ihr nicht Vertrauen entgegen, sondern sie hat es immer wieder zu erarbeiten; es fehlen ihr die wohlthätigen Stiftungen, aber auch die veralteten und hemmenden; sie hat keine feste Tradition für Unterricht und Zucht, aber unbekannt ist ihr auch gedankenloses Fortschreiten in ausgefahrenem Geleise.

Hieraus ergiebt sich, daß rücksichtlich der Mittel, welche jeder der beiden Schulgattungen zur Erfüllung der pädagogischen Aufgabe zu Gebote stehen, die Privatschulen den öffentlichen gegenüber keineswegs im Nachtheil sind. Nimmt man nun hinzu, daß der Staat bei Einrichtung gemeinnütziger Einrichtungen unter gleich guten der billigsten den Vorzug zu geben verpflichtet ist und daß die Menschen in der Regel viel achtsamer und thätiger sind, wenn es sich um ihren Privatvortheil handelt, als wenn das nicht der Fall ist; erwägt man ferner, daß in jedem Staat, der nicht dem Communismus verfallen will, den Eltern das Recht zustehen muß, die Erziehung und den Unterricht ihrer Kinder nach ihrem Ermessen einzurichten, soweit nicht dadurch das Bestehen des Staats gefährdet wird, und daß, wenn Privatschulen fehlen, alle diejenigen dieses Rechts verlustig gehen, welche über Erziehung und Unterricht anders als die jeweiligen Schulbehörden denken und nicht die Mittel haben, für ihre Kinder einen eigenen Lehrer anzunehmen und die nöthigen Unterrichtsmittel anzuschaffen, so wird es begreiflich, daß auch solche Männer, welche mit der Privatschule weder ihr Brot erwerben, noch Partei-Interessen erfüllen wollen, darüber in Zweifel sein können, ob es nicht besser sei, den Unterricht der Jugend ganz und gar der Privat-Industrie zu überlassen.

Indessen in dem Bestreben, einer Gefahr auszuweichen, übersehen die Männer eine nicht geringere Gefahr.

Die große Bedeutung des Jugend-Unterrichts ist seit lange erkannt, und beinahe zum Sprüchwort ist der Satz geworden: Wer die Schule hat, dem gehört die Zukunft. Eine solche Waare findet immer ihren Käufer und nicht blos mit Zwangsmitteln füllt man die Schulen. Freilich so mächtig und so reich, als der Staat, sind diese Käufer nicht; aber dazu reichen ihre Mittel vollkommen aus, um denen eine erdrückende Concurrenz zu machen, die mit Verlust nicht kaufen können. Ich dächte, das hätten die Jesuitenschulen im Reformations-Zeitalter und auch noch andere Schulen zur Genüge bewiesen, daß die Freiheit des Unterrichts um nichts gesicherter ist, wenn der Nächstbetheiligte, der Staat, von der Mitbewerbung zurücktritt.

Zudem hat die obige Vergleichung der Leistungsfähigkeit beider Schulgattungen nicht blos gezeigt, daß die Privatschulen den öffentlichen nicht nachstehen, sondern ebenso sehr auch, daß die Leistungen beider, wenn auch von gleichem Werth, doch sehr verschieden sind, und es bedarf keines Beweises, daß die übermäßige Verfolgung der einen pädagogischen Richtung durch nichts so wirksam verhindert wird, als durch die Mitbewerbung der andern. Wollen wir also nicht unser Schulwesen eines wichtigen, durch nicht anderes zu ersetzenden pädagogischen Mittels

berauben, und wollen wir bewirken, daß die Vorzüge der einen und der anderen Schulgattung zur vollen Geltung kommen und nicht durch Uebertreibung verloren gehen, so müssen wir dahin streben, daß auf allen Unterrichtsgebieten beide Schulgattungen neben einander bestehen und mit einander wetteifern können.

Leider stoßen wir dabei auf große und zum Theil unüberwindliche Schwierigkeiten.

Die Privatschulen verdienen nur dann ihren Namen und können nur dann mit den öffentlichen Schulen wetteifern, wenn es ihnen möglich ist, die ihnen eigenthümlichen Vortheile zur vollen Geltung zu bringen. Können sie das nicht, werden Lehrgegenstände, Lehrgang und Lehrziel von der Schulbehörde ihnen vorgeschrieben wie den öffentlichen Schulen, so verhalten sie sich zu diesen ungefähr so, wie die öffentlichen Bauten, die der Staat an Unternehmer verdingt, zu denen, welche er durch seine Beamten ausführen läßt, nur mit dem Unterschiede, daß bei den Bauten die Fehler der Arbeit leicht gefunden und die Unternehmer angehalten werden können, dieselben zu beseitigen oder vollen Schadenersatz zu leisten, bei dem Unterricht dagegen weder das eine noch das andere sich findet, mithin gerade das fehlt, wodurch allein jenes Verfahren anwendbar wird. So hängt die Beantwortung der Frage, wo die Privatschulen mit Nutzen arbeiten können, wesentlich davon ab, wie weit der Staat sein Aufsichtsrecht über dieselben auszudehnen genöthigt ist.

Freie Concurrenz schafft die billigsten Waaren, aber freie Concurrenz hindert nicht, daß sehr viele Käufer sehr entschieden betrogen werden, und der Betrug, gleichviel ob er von dem Verkäufer beabsichtigt wird oder nicht, ist um so eher möglich, je weniger der Käufer im Stande oder gewillt ist, den Werth der Waare richtig zu schätzen, welche er zu kaufen sucht. Nun ist es aber gewiß, daß von denen, welche für ihre Kinder Unterricht suchen, sehr viele nicht zu beurtheilen verstehen, welcher Unterricht ihren Kindern der zuträglichste ist, und sehr viele, obgleich sie es verstehen, dennoch einem weniger geeigneten Unterricht den Vorzug geben, wenn dieser ihrer Eitelkeit schmeichelt oder einen naheliegenden Vortheil in Aussicht stellt. Ebensowenig kann ferner in Abrede gestellt werden, daß ein schlechter Unterricht nicht blos die schädigt, die ihn empfangen, sondern auch den Staat, dessen Bürger sie einstens werden sollen. Mithin hat der Staat darauf zu halten, daß nur solche Männer die Schulen leiten und an denselben unterrichten, welche die dazu erforderliche Befähigung nachgewiesen haben; er hat ferner die Einrichtung jeder Schule darauf hin zu prüfen, ob dadurch die Erreichung desjenigen Bildungsgrades vollkommen verbürgt ist, welcher von jedem Staatsbürger

gefordert werden kann und also auch muß; er hat endlich auch Sorge zu tragen, daß Erziehung und Unterricht in keiner Schule eine Richtung einschlagen, die der sittlichen Ordnung zuwider läuft, welche die Grundlage seines Bestehens ist. Es leuchtet ein, daß ein Aufsichtsrecht des Staates in diesen Grenzen den Privatschulen die Freiheit der Bewegung, welche sie allein in den Stand setzt, mit den öffentlichen Schulen zu wetteifern, durchaus nicht beschränkt.

Aber nicht auf allen Gebieten des Unterrichts kann der Staat sein Aufsichtsrecht auf dieses Maß beschränken.

Der Staat verlangt von denen, welchen er die Besorgung der verschiedenen Zweige des öffentlichen Dienstes überträgt, die dazu erforderliche Vorbildung; er hat Schulen errichtet, welche bei dem eintretenden Schüler ein gewisses Maß geistiger Befähigung und eine gewisse Summe von Vorkenntnissen voraussetzen müssen; er hat endlich eine ihm schuldige Leistung, welche in das Leben eines jeden Staatsbürgers tief eingreift, ich meine den Militärdienst, verschieden bemessen nach der Bildungsstufe, welche ein jeder erreicht hat. Alles dieses ist so augenscheinlich nützlich, ja nothwendig, daß eine Beseitigung dieser Einrichtungen mit Grund nicht gefordert werden kann und wirklich auch nicht gefordert wird. Ist das aber so, so muß auch zugegeben werden, daß der Staat berechtigt und verpflichtet ist, für alle diese Schulen das Unterrichtsziel so weit zu bestimmen, als es zur Erreichung des Zwecks, welchen er vor Augen hat, unerläßlich ist. Er muß also in den beiden ersten Fällen, in welchen es nicht blos auf die Höhe der erreichten Bildungsstufe, sondern auch auf den Lernstoff ankommt, durch welchen man zu ihr gelangt ist, genau festsetzen, in welchen Gegenständen Unterricht ertheilt und bis wohin in jedem einzelnen vorgeschritten werden soll, und auch in dem dritten Falle, in welchem die Gleichheit der Leistungen in deren Gesammtmaß gefunden werden kann, ohne daß sie darum im einzelnen dieselben zu sein brauchen, muß wenigstens die Höhe des Unterrichtsziels genügend bestimmt werden. Man kann nicht in Abrede stellen, daß dadurch wenigstens in den beiden ersten Fällen die den Privatschulen nöthige Freiheit der Bewegung gerade da, wo sie am wenigsten entbehrt werden kann, empfindlich beschränkt wird und zwar auch dann noch, wenn der Staat die richtigen Grenzen seines Aufsichtsrechts nicht überschreitet und sich sorgfältig davon fern hält, auch den Lehrgang im einzelnen vorzuschreiben.

Es kommt hinzu, daß alle Prüfungen, auch die umfangreichsten und peinlichsten, ein sehr unsicheres Mittel sind, das Wissen und Können des Menschen zu ermitteln, und daß sie ohne Schaden sehr abgekürzt und sehr erleichtert werden können, wenn der Bildungsgang des zu Prüfenden

von Stufe zu Stufe genau bekannt ist. Wie wahr es also auch sein mag, daß der Staat sich nur darum zu kümmern hat, was jemand weiß und kann und nicht darum, wie er es gelernt hat, und wie sehr auch der Staat dies beherzigen mag, so wird er doch, eben um jenes hinreichend zu ermitteln, nicht umhin können, denen, deren Bildungsgang er nicht kennt, eine weit schwerere Prüfung aufzuerlegen, als denen, deren Ausbildung von seinen in Eid und Pflicht genommenen Beamten geleitet und überwacht worden ist.

So stehen die Privatschulen, welche auf diesen Unterrichtsgebieten arbeiten wollen, vor einer sehr mißlichen Wahl: sie müssen sich entweder der Controle unterwerfen, wie die öffentlichen Schulen, und sind dann diesen gegenüber beinahe in allen Stücken im Nachtheil, oder sie bewahren sich den Rest der freien Bewegung, der ihnen noch gelassen werden kann, und verzichten dann auf alle die Schüler, welchen der Besitz des Zeugnisses mehr werth ist, als der Besitz der Kenntnisse, deren Vorhandensein bezeugt wird.

Und nicht nur das Aufsichtsrecht des Staates beschränkt die Wirksamkeit der Privatschulen.

Das Schulgeld ist, wie das Porto der Briefe, die Sporteln bei den Gerichten und die Zölle auf den Landstraßen und den Kanälen, eine Abgabe für die Benutzung einer von dem Gemeinwesen hergestellten gemeinnützigen Einrichtung und es steht auch darin diesen gleich, daß es eine Abgabe ist, welche auf Handlungen und nicht auf den Besitz gelegt ist; aber es unterscheidet sich von diesen Abgaben sehr wesentlich dadurch, daß bei diesen die steuerbaren Handlungen freiwillig sind, während sie hier bis zu einer gewissen Grenze vom Gemeinwesen geboten sind und nöthigenfalls erzwungen werden. Zwangsabgaben sind aber nur dann gerecht vertheilt, wenn sie entweder für alle gleichmäßig oder nach dem Vermögen der einzelnen verschieden sind. Wenn also das Gemeinwesen es in seinem Interesse findet, bis zu einer gewissen Grenze Schulzwang anzuordnen, so müssen diejenigen Schulen, für welche Schulzwang besteht, ganz auf öffentliche Kosten erhalten werden nach demselben Recht, nach welchem bei denjenigen, welche ihre Militärpflicht erfüllen, die Kosten der Ausbildung zu diesem Dienst lediglich vom Staat getragen werden. So gelangen wir zu dem Satze: der Unterricht in der Volksschule muß ganz auf Kosten des Gemeinwesens ertheilt werden, und zwar an jeden seiner Angehörigen, gleichviel ob er arm oder reich ist.

Sehen wir weiter, ob auch bei dem höheren Unterricht diejenigen Mitglieder des Gemeinwesens, welche ihn nicht benutzen, mit zu den Kosten heranzuziehen sind.

Daß in unserem Staate der Procentsatz derer, die lesen und schreiben können, oder, wie man sagt, Schulbildung haben, weit höher ist als in England und Frankreich, ist ohne Zweifel eine Ehre für uns und ein Vortheil zugleich; aber es ist beides nur so lange, als wir diesen Nationen auf allen Gebieten der Wissenschaft und Kunst ebenbürtig bleiben. Käme es je dahin, daß diese Nationen größere Meister in der Wissenschaft und Kunst, tüchtigere Staatsmänner und Feldherren, kenntnißreichere Industrielle hätten als wir, so würde es uns sicherlich wenig helfen, daß alle unsere Arbeiter lesen und schreiben gelernt haben. Hierzu kommt, daß an den Volksunterricht erst dann gedacht werden kann, wenn die höhere Bildung bereits erhebliche Fortschritte gemacht hat, und daß die Volksschule immer abhängig bleibt von den Fortschritten der höheren Lehranstalten, während diese bis auf einen gewissen Punkt gedeihen können, auch wenn die Masse des Volks ungebildet ist. So sind die höheren Lehranstalten für das Bestehen und den Wohlstand einer Nation entschieden noch wichtiger als die Volksschulen, und dieses giebt die Erklärung und Rechtfertigung dafür, daß alle civilisirten Staaten ihre Sorge für den Unterricht mit der Beförderung der höheren Lehranstalten begonnen haben und daß in allen auf die Förderung des höheren Unterrichts verhältnißmäßig viel größere Summen verwendet worden sind, als auf die Hebung der Volksbildung. Nun ist es allerdings außer Zweifel, daß in unserer Zeit genügend gebildete Männer in ausreichender Zahl sich immer finden werden, sobald man ihre Dienste nach ihrem Werthe bezahlt. Ebenso gewiß ist es aber auch, daß, wenn man die Kosten der Erlangung der Bildung erleichtert, nicht nur dasselbe erreicht wird, sondern auch die Preise für die Dienste der Gebildeten um mehr herabgedrückt werden, als das beträgt, was ihnen bei ihrer Ausbildung geschenkt ist; daß also die Unterstützung der höheren Lehranstalten allen zu Gute kommt, nicht blos denen, welche den Unterricht empfangen. Sodann hat die Erfahrung von Jahrhunderten und in allen civilisirten Staaten zur Genüge gezeigt, daß es sehr schwer, ja beinahe unmöglich ist, bei der Vertheilung von Schulgeldbefreiungen und Unterstützungen Irrthum und Ungerechtigkeit auszuschließen und durch dieses Mittel allein den nicht Begüterten einen genügenden Zugang zur höheren Bildung zu verschaffen. Wenn wir also erwägen, daß das Ausland sehr beträchtliche Summen auf höhere Lehranstalten verwendet, und daß wir weder unsere Beamten, Offiziere, Aerzte, Baumeister und Leiter von Fabriken vom Auslande beziehen, noch die Dienste dieser Leute auf die Dauer erheblich theurer als das Ausland bezahlen können; wenn wir ferner in Betracht ziehen, daß es für den modernen Staat eine Lebensfrage ist, daß die höhere

Bildung nicht in den ausschließlichen Besitz der Reichen kommt, so kann es keinem Zweifel unterliegen, daß auch zur Unterhaltung der höheren Unterrichts-Anstalten diejenigen, welche sie nicht benutzen, mit herangezogen werden müssen und daß die Bevorzugung der Wohlhabenden, welche man darin finden könnte, unter allen Umständen gering und dann garnicht vorhanden ist, wenn die Beiträge zur Erhaltung des Gemeinwesens, wie es die Gerechtigkeit und schon die bloße Klugheit verlangt, wirklich nach dem Vermögen der Beitragenden bemessen werden.

Wenn nun der Volksunterricht unentgeltlich ertheilt werden muß und wenn auch für denjenigen höheren Unterricht, von dessen Gedeihen die Wohlfahrt des Staates abhängt, nicht der volle Ersatz der Herstellungskosten von den Schülern verlangt werden kann, so ist die Wirksamkeit der Privatschulen auf diesem Gebiete offenbar in hohem Grade gehemmt, wenn ihnen nicht aus öffentlichen Mitteln ein Beitrag gewährt wird, der sie in den Stand setzt, das Schulgeld in gleicher Höhe, wie in den entsprechenden öffentlichen Schulen zu halten. Es fragt sich, ob wir das thun können. Der einzige Grund, der uns dazu bestimmen könnte, ist der allerdings sehr erhebliche Vortheil, welcher aus einer wirklich gleichen Concurrenz zwischen öffentlichen und Privatschulen dem ganzen Schulwesen erwächst. Gerade den Vortheil aber verlieren wir gänzlich, wenn wir diesen Weg betreten. Daß neue Wege in der Pädagogik gefunden und erprobt werden, und daß alte mit Unrecht verlassene Wege gangbar erhalten werden, das ist es hauptsächlich, weswegen wir die Erhaltung der Privatschulen wünschen müssen, und dies leisten nur unabhängige Privatschulen, nicht solche, welche einen Zuschuß erhalten; denn das Subventioniren und das Reglementiren sind so sehr verwandt, daß sie sich auch dann zusammenfinden, wenn man es nicht will. Giebt man aber aus dem angegebenen Grunde einer Privatschule einen Zuschuß, so wird man ihn keiner mehr versagen können.

Fassen wir nun zusammen, was sich ergeben hat.

Von dem Gebiet der Volksschule sind die Privatschulen so gut wie ausgeschlossen, weil in den öffentlichen Schulen unentgeltlich oder beinahe unentgeltlich unterrichtet wird und weil für die, welche sich auf diesen Unterricht beschränken, ein die Kosten deckendes Schulgeld eine sehr in's Gewicht fallende und oft ganz unerschwingliche Ausgabe ist. Ebenso sind die Privatschulen von dem Gebiete des höheren Unterrichts so gut wie ausgeschlossen, weil die öffentlichen Schulen besser ausgestattet sind und billiger unterrichten, weil die Lehrgegenstände, der Lehrgang und das Lehrziel in den Privatschulen nicht wesentlich anders sein können, und weil die Erlangung der Berechtigungen auf den öffentlichen Schulen,

wenn auch nicht leichter, so doch sicherer zu sein scheint. Besser, und wie sich bei näherer Betrachtung leicht ergiebt, hinreichend günstig ist die Stellung der Privatschule auf dem Gebiete der Mittelschule; denn obgleich auch hier die öffentlichen Schulen billiger unterrichten, und obgleich wenigstens bei den für das männliche Geschlecht bestimmten Mittelschulen die Aufsicht des Staates bis auf die Bestimmung des Unterrichtsziels ausgedehnt werden muß, so bleibt den Privatschulen doch noch die Möglichkeit, die ihnen eigenthümlichen Vortheile zur Geltung zu bringen, und dieses ist zu einer erfolgreichen Concurrenz mit den öffentlichen Schulen ausreichend einem Publikum gegenüber, welches nicht durch Armuth gezwungen ist, einen Unterricht zu wählen, der ihm unzweckmäßig zu sein scheint.

Daß dies Ergebniß befriedigend sei, und daß wir uns dabei beruhigen sollen, ist nicht meine Meinung; ich bin vielmehr überzeugt, daß ein gesunder und kräftiger Fortschritt der Pädagogik nur dann zu hoffen ist, wenn auf keinem der großen Unterrichtsgebiete eine der beiden Schulgattungen die Alleinherrschaft behauptet, und wenn so weder die Schulbehörde, noch die Mode im Stande ist, in den Unterricht eine Uniformität einzuführen, die aller geistigen Entwicklung verderblich ist. Wie schwer es also auch sein mag, auf dem Gebiete der Volksschule und des höheren Unterrichts den Privatschulen eine haltbare Stellung zu ermitteln und zu sichern, und es ist in der That sehr schwer, so werden wir doch nicht ablassen dürfen, dahin zu streben, und die Schwierigkeiten werden sich überwinden lassen, wenn nur erst die Ueberzeugung durchgedrungen ist, daß ihre Beseitigung für die geistige Entwicklung der Nation im hohen Grade förderlich ist."

Friedrich Hofmann gegenüber ist zu sagen, daß erstens auch der Director einer Privatschule unvernünftigen Forderungen des Aelternhauses nicht nachgiebt, wenn er seine Sache und seinen Vortheil versteht, daß zweitens auch hier wieder der Einjährigenschein als die Wurzel alles Uebels erscheint. Wer wirklich den Willen hat, das Uebel zu beseitigen, muß die Wurzel auszureißen suchen, d. h. die Bevorzugung der öffentlichen Schule vor der Privatschule im Punkte der Verfügung über jenen Schein aufheben. Ueber alles andere ließe sich hinwegkommen. Und wer die Erhaltung der freien erziehlichen Unternehmung, die eine außerordentlich bedeutende Rolle in der Geschichte der Pädagogik spielt, ernstlich will, muß da beispringen, wo sie sich am schwächsten fühlt, das will sagen: er muß beantragen, daß tüchtigen Lehrern ihre Wirksamkeit in der anerkannten Privatschule vollgültig angerechnet werde, wenn sie in den Staatsdienst übertreten und es dann darauf ankommt, ihre

Pensionsverhältnisse zu regeln. Die pädagogischen Baumeister der Gegenwart erwerben sich ein Verdienst, wenn sie auf dieses Ziel lossteuern und das Staatsschul-Schablonenthum dadurch auf eine würdige, für die Gesammtheit heilsame Weise beschränken.

Weiter von der öffentlichen Schule, als die Privatschule im allgemeinen, entfernt sich das in Deutschland häufig auftretende **Instituts-Pensionat**. Es bietet den Aeltern, die ihre Kinder nicht selbst erziehen können oder wollen, Gelegenheit, dieselben einer erweiterten Familie zu übergeben. Und ist der Institutsvorsteher ein tüchtiger Pädagoge, so haben die Kinder, die nun einmal im Aelternhause nicht erzogen werden können, in demselben wenigstens einigen Ersatz. Leider jedoch sind, wenn auch nicht alle, doch viele dieser Instituts-Pensionate den Gefahren unterworfen, von welchen Horst Keferstein spricht. Er sagt: „Die Hauptgefahren für die Erziehung in großen Instituts-Pensionaten liegen in der Bequemlichkeit und Gewissenlosigkeit des Vorstehers, in der pädagogischen Unfähigkeit oder auch zu geringen Machtvollkommenheit der Lehrer, in der oft weibischen Aengstlichkeit des weiblichen Directoriums, mit der dasselbe der Durchführung gewisser Strafmittel sich entgegenstellt, oder die festgesetzte Hausordnung durchkreuzt und dann bisweilen förmliche Palastrevolutionen hervorruft, — in der großen Verschiedenheit der Gesinnung, Gesittung und finanziellen Lage der Zöglinge" Und wenn daneben und dabei die Pensionate für Knaben oft die Hauptsitze der Unsittlichkeit geworden sind, so haben sich hingegen die Mädchen-Pensionate vielfach als Pflanzschulen der Coquetterie und der Gefallsucht gezeigt. Beides kann und wird natürlich da und dann nicht stattfinden, wo und wann der Institutsvorsteher ein charaktervoller Pädagog und daneben ein liebevoller und sinniger Mensch ist, der den Interessen seiner Zöglinge nachzuspüren und ihnen gebührende Rechnung zu tragen, der die Zeit außer den Schulstunden auf dem Spielplatze, überhaupt im Freien zu verwerthen und einen Theil derselben zu Feld- und Gartenarbeiten, einen anderen zu Turn-, Fecht-, Schwimmübungen zu verwenden versteht.

Je mehr der Werth der Familienerziehung sinkt, — und sie ist leider vielfach im Sinken begriffen, namentlich in den großen Städten, den „Brennpunkten der Cultur", — um desto nothwendiger werden gute Erziehungsanstalten, und es ist auch ein Zeichen der Zeit, daß sie gegenwärtig mehr als je blühen. Gute Anstalten der Art können nach einer Seite hin den Einfluß eines guten Familienlebens nie ersetzen, nach anderer Seite hin aber auch mehr gewähren, als die Familie, gewiß aber den Schaden verhüten, der durch schlechte Familienerziehung angerichtet wird. Einem Schnepfenthal, einem Keilhau, um nur zwei

Namen zu nennen, hat das Vaterland manches, die Welt viel zu verdanken.

Im Gegensatz zu den Instituts-Pensionaten, welche die zu erziehenden Kinder gänzlich aus ihrem natürlichen Heimathsboden wegnehmen, um sie in eine künstliche Heimath zu verpflanzen, steht **die Hofmeistererziehung,** die sich besonders in Familien der reichen Beamten, Kaufleute und Gutsbesitzer, sowie an den Fürstenhöfen findet. Für diese specifisch sogenannte Privaterziehung wird, gegenüber dem öffentlichen Unterrichte, als Vorzug gerühmt, daß sie sich individueller an die Fähigkeiten, an die Neigungen und an die Stimmungen des Zöglings anschließen könne. Bei der Privaterziehung kann dem Schüler von ausgezeichneten Anlagen viel, dem von mittelmäßigen wenig geboten, kann mit dem schnell Erfassenden schnell, mit dem geistig Langsamen langsam vorangegangen werden, kann die durch Anlage begründete Neigung berücksichtigt und doch auch in Harmonie mit der allgemein menschlichen Ausbildung gesetzt werden, kann auf leichte Weise die rechte Abwechslung zwischen den verschiedenen Unterrichtsgegenständen unter sich und zwischen ihnen und den praktischen Uebungen eintreten. Hippel tritt darum in seiner Selbstbiographie für den Privatunterricht ein. Er sagt: „Ich glaube noch immer, daß junge Leute, die in Gesellschaft unterrichtet werden, das Meiste nur oberflächlich lernen. „Glaubst du an Gott den Sohn?" fragte der Prediger einen Bauerjungen, indem er das Confirmandenexamen in Gegenwart des Kircheninspectors anstellte. „Nein", — antwortete der Knabe — „an den glaubt mein Nachbar Fritz." Man lernt in Gesellschaft nur stückweise und wird nie ein ganzer Mensch, sondern nur ein Stückwerk vom Menschen. Man wird weniger das Ich, zu dem es die Natur anlegte; man wird ein Compositum von zehn anderen, von deren jedem man ein wenig auffaßt. Der meiste Unterricht bringt den Menschen um alles Zutrauen gegen sich selbst. Das Eigenthümliche giebt blos der Privatunterricht; und wenn ich auch gern zugeben will, daß Sprachen in Gesellschaft leichter und besser gefaßt werden, besonders wenn dieser Unterricht an zwei Gipfeln gefaßt wird: so ist doch keine Realkenntniß in einer öffentlichen Anstalt so begreiflich, als wenn der Privatlehrer, der mehr aus uns schöpft, als wir aus ihm, sich so mit uns einläßt, daß wir uns selbst vor uns zu haben und zu benutzen glauben, und Lehrer und Schüler wie eins sind." — Dem gegenüber wird für die öffentliche Schule geltend gemacht: Durch die öffentlichen Schuleinrichtungen, besonders auch durch die Macht des Beispiels wird der Schüler fast instinctmäßig an Aufmerksamkeit, Fleiß, Anstrengung und Ordnung gewöhnt. Auch bewahrt die verschiedene Individualität der

Lehrer die intellectuelle, moralische, religiöse 2c. Entwicklung der Schüler vor Einseitigkeiten. Vor allem aber lernt sich das Kind in der öffentlichen Schule in eine größere Gemeinschaft hineinleben. Das Familienverhältniß nämlich wird in der Schule zu einem ausgedehnteren, — zu einem Weltverhältniß erweitert. Herrscht in der Familie vorwiegend die Liebe, so regiert in der Schule vorwiegend das Recht und das Gesetz. Der Schüler gilt nicht wie das Kind als solches; er hat nur in seinen Thaten Werth. An die Stelle der Aeltern ist der Lehrer getreten, der dem Schüler als personificirte Sittlichkeit und als personificirtes Wissen entgegentritt. In der öffentlichen Schule gilt das Gute und das Rechte allein, ohne Ansehen der Person. Hier wird dem Schüler durch Thatsachen zum Bewußtsein gebracht, daß keine Gemeinschaft ohne Gehorsam bestehen kann, daß Gemeinschaften nicht die Willkür des Einzelnen dulden. Durch die Schulzucht wird Gerechtigkeit beim Handeln nnd die Festigkeit darin stark gemacht, daß sie energisch das Wahre, Gute und Schöne erstreben lernt. Zugleich ist das Verhältniß der Geschwister zu einander weiter geworden, — in das der Mitschüler zu Mitschülern verwandelt: sie stehen sich einander als Personen gegenüber, nur dadurch verbunden, daß sie in gleichem Alter leben und nach gleichem Ziele streben. Mit denselben Interessen reiben sie sich aneinander und reiben von einander das Eckige und Rauhe der Individualitäten ab, beschneiden die wilden Ranken der Triebe einander: Trotz und Eigensinn des Einzelnen bricht sich an den Persönlichkeiten von Anderen; Eitelkeit wird niedergemacht, indem sie durch Thaten von Andern in ihrer Nichtigkeit dargestellt wird; Selbstüberhebung scheitert gleichfalls an Thatsachen; das Gefühl der eigenen Kraft wird in seine Schranken gewiesen, aber auch gehoben, indem es, bei gleicher Arbeit mit allen Anderen, sieht und vergleicht, wie es die Arbeit, Anderen gegenüber, zu Stande brachte, und indem zugleich alle Anderen im Verein mit dem Erzieher über seine Arbeiten zu Gericht sitzen und ihnen ihren Rang anweisen; und der Gemeinsinn endlich wird gefördert, indem sich Alle unter einander als gleichberechtigt anerkennen, auf einander angewiesen sind und von einander fordern, wie sie einander geben. — Die Gründe, welche der Privatunterricht und die öffentlichen Schulen, jedes für sich, anführen, unter einander abwägend, — ist die neuere Pädagogik zu dem Schluß gekommen, daß die allgemeine Schulerziehung (— wenn sie vom Geiste der gegenwärtigen Pädagogik getragen wird —) dem Privatunterricht vorzuziehen ist. Vorzüglich hält sie die öffentliche Erziehung für das männliche Geschlecht, das mehr oder weniger zum Eingreifen in die gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt ist, für unentbehrlich, — den Privatunterricht nur bei ausgezeichnet

befähigten und ausgezeichnet unbefähigten Zöglingen für gerechtfertigt: „in jenem Falle, — wie Beneke sagt, — um in kürzerer Zeit mehr zu leisten, und zugleich die moralischen Gefahren zu vermeiden, die sich an das Bewußtsein eines so entschiedenen geistigen Uebergewichtes anschließen könnten; in diesem, weil sich das Nachbleiben so vielfach wiederholen, und überdies leicht die entgegengesetzte moralische Gefahr, die Gefahr völliger Muthlosigkeit und Lähmung, nach sich ziehen würde." Völlig zurück weist aber die Wissenschaft der gegenwärtigen Pädagogik die Privaterziehung, wie sie dermalen meist von jungen Candidaten der Theologie geübt wird, die soeben die Hörsäle der theologischen Wissenschaft verlassen, aber keine Ahnung von der Schwierigkeit der Pädagogik, viel weniger eine theoretische und praktische Einsicht in die Wissenschaft derselben haben, — die Privaterziehung auch, die an den eintretenden Hauslehrer allerlei Wünsche, „in der Musik, im Französischen ꝛc. unterrichten zu können", stellt, und ihn daneben zum Mitspieler am L'hombretisch, zum Vorleser der Frau Principalin, zum Beaufsichtiger in den Arbeits- und Freistunden der Kinder machen will. —

Eine Privaterziehung genießt gewöhnlich auch der höchste Stand der Stände — der Stand der Regenten und Prinzen. Die **Prinzenerziehung** ist unter aller Standeserziehung die wichtigste. Von einem einzigen Worte des Fürsten hängt oft das Glück oder Unglück einer Nation ab, und dieses eine Wort ist ein nothwendiges Product der Geistesorganisation und Geistesthätigkeit, welche der einen Hälfte nach von der Erziehung erzeugt ist. Und dennoch ist die Wahl derjenigen, welche die Erziehung der Fürsten zu leiten haben, von den ältesten bis auf die neuesten Zeiten, unzählige Mal das Werk des Zufalls, der Convenienz, politischer oder theologischer Parteistellung gewesen. Die Pädagogik im Geiste der Gegenwart verwirft die Wahl eines Prinzenerziehers, die nach irgend einem anderen Motiv, als dem der Weisheit und Wissenschaftlichkeit, der Humanität und Charakterfestigkeit stattfindet. Sie fordert vom Prinzenerzieher, daß er mehr noch wie jeder andere Erzieher, ein tiefgebildeter Pädagoge und ein Charakter sei, der von den höchsten Ideen der Wahrheit, der Freiheit und der Liebe getragen wird. Sie verlangt von ihm, daß er mehr noch wie jeder andere Erzieher, ausgedehntester Lehrfreiheit sich erfreue — unbeeinflußt und unbewacht von der Luft des Hoflebens und nicht angehaucht von dessen Schmeichelei und Heuchelei, — damit er in seinem Zöglinge den ersten Diener des Staates, wie ein großer König die Könige nannte, erziehen kann, der sich über keine einzige Menschenpflicht erhaben dünkt, sondern vielmehr verantwortlicher als jeder seiner Unterthanen sich fühlt, — bestimmt

zum Verwalten der Gerechtigkeit und zum weisen Wohlthun. Und wie er dabei für diesen seinen Zögling keine besonderen Unterrichtsgegenstände außer den für die Entwicklung der allgemeinen Menschennatur bestimmten hat und kennt (— wenn er auch diese naturgemäß der Ziele, welchem der ihm anvertraute Zögling entgegengeht, zu gruppiren hat, und so für den Fürsten das Wissenswürdigste in den Mittelpunkt zu stellen und ihn, dessen Blick sich über alle Stände und Berufsarten verbreiten soll, fähig zu machen, überall ein allgemein richtiges Urtheil zu fällen —): so muß er auch darin noch der Stimme der gegenwärtigen Pädagogik gehorchen, daß er seinen Zögling einige Zeit hindurch in Gemeinschaft mit Altersgenossen erzieht, — nur daß er sich selbst bei Behandlung sämmtlicher Genossen, und daß er dem Umgange der Commilitonen unter einander mit wachem Auge die Unbefangenheit zu bewahren sucht, deren leiseste Trübung die Vortheile der gemeinschaftlichen Erziehung für seinen Zögling mehr als aufheben würde. Seine besondere Wissenschaft als Prinzenerzieher muß er vorzüglich aus den Jugend- und Lebensgeschichten berühmter Fürsten schöpfen. Hier treten ihm die wichtigsten Winke für seine Aufgabe entgegen; so lernt er z. B. über die Nothwendigkeit früher Geistesbildung in den Mémoires pour servir à l'histoire de Madame de Maintenon: „Louis XIV. parmi nous le premier des humains, avait de grandes parties, le discernement des hommes, la probité, l'application et cette experience qui l'avait rendu la meilleure tête du Conseil. Mais il avait trop peu d'activité, dans l'esprit pour se suffire à lui même. Son ame était vide, comme l'est celle de tous les Princes mal instruits; il ne pouvait être seul un moment. Il ne cherchait plus le plaisir; il n'en trouvait que dans la fuite de la peine; un mésaise continuel l'obligeait à changer sans cesse de place et d'occupation. Comme il avait l'imagination froide, et que la lecture n'avait pas augmenté ses lumières, sa conversation était aride; il ne parlait que de ce qu'il avait vu de ses yeux: et les yeus d'un Monarque occupé par ambition, inaccessible par étiquette, voient peu de choses.“ Daneben hat der Prinzenerzieher die Schriften besonders zu studiren, die sich speciell mit der ihm gestellten Aufgabe beschäftigen. Das achtzehnte Jahrhundert ist auch an diesen Erziehungsschriften reich. Die Lettres sur l'Education des Princes, par M. le Comte de Vareilles (Paris 1754); — Basedow's Agathokrator von der Erziehung künftiger Regenten (Altona 1771); — Education d'un Prince (Durlach 1788); — Wieland's goldener Spiegel 2c. — behandeln die Prinzenerziehung allgemein. Von speciellen Gesichtspunkten hingegen geht die

Betrachtung aus in: Ehler's Winke für Prinzen und Prinzenerzieher (Hamburg 1786); — Büsch, Fragmente über die Erziehung eines Prinzen zum Geschäftsmann; — Lieberkühn's Versuch über die Mittel, in jungen Leuten, die zu hohen Würden ꝛc. bestimmt sind, Menschenliebe zu erwecken (Züllichau 1789); — Ueber die frühe Erziehung, besonders der Fürsten, zur Menschenliebe (Dessau 1785); — Engel's Fürstenspiegel; – Voß, Erziehung für den Staat ꝛc. — Am genialsten hat J. Paul im fünften Bruchstück der „Levana" über Fürstenerziehung gesprochen und die dabei besonders zu beachtenden Punkte betont. Er sagt 1): „Karl der Große wurde seiner physischen Stärke wegen ein Heer genannt; ein Fürst ist durch politische ein geistiges und dieses Heer hat anfangs keinen anderen Generalissimus, als den Hofmeister. Er allein darf den Geist, der künftig kaum leisen Widerspruch verträgt oder erfährt, frei behandeln und belehren — leichter und vielseitiger, als irgend ein künftiger Günstling, hat er an ihm nur Wachs, nicht Marmor zu gestalten. Er darf keck genug sein, die Leidenschaften des kleinen Fürsten zu bekriegen und zu bestrafen, welche das spätere Gefolge blos benutzt und verkehrt. Ja, er kann es ausführen (was noch kein Minister und kein Günstling vermochte), daß er so viel, wie Fenelon ersiegt, der einen übel gearteten Herzog von Bourgogne in einen reinen schönen Menschen verwandelte. Die Kenntnisse, die Gewohnheiten, die Ansichten, die Liebhabereien, die er dem Zögling gegeben oder gelassen, arbeiten allen künftigen Einflüssen entweder vor oder entgegen. Er darf, wie man sonst den römischen Kaisern am Tage Fackeln voraustrug, mit geistigen es nachthun. Kurz, er kann, wenn er das Seinige ist, jenem Dionysius, der in Sicilien Fürst, dann in Korinth Schullehrer war, beinahe auf einmal Beides in einem Amte nachbilden. Wenigstens such er's! Denn zur Ausprägung eines politischen Fürsten ist ein geistiger vonnöthen; man nennt ihn zwar Prinzenhofmeister; aber er schenkt als ein geistiger Vater — wie der Pabst als heiliger Vater dem Jesuiten Johann III. von Portugal – erst die Erlaubniß, die Krone zu behalten." „Freund, giebt es denn für die Menschheit, nicht blos für gekrönte Aeltern, ein höheres Seelenamt, das wie das des Heilandes aus drei Aemtern besteht, als das eines Fürstenerziehers, der in einem Fürstenkinde vielleicht die Zukunft eines halben Jahrhunderts vor sich und unter sich hat, vielleicht den Fruchtkeim eines ganzen Eichenhains, oder das Pulverkorn einer Ländermine?" Giebt man zu, daß die erste Bildungslage eines Menschen, als die tiefste und reichste, alle anderen trägt, welche die Zeit auf ihm absetzt: so finde ich den Wunsch nicht zu kühn, sondern natürlich, daß man, wie

Schulmeisterpflanzschulen, so Fürstenhofmeisterschulen, wenigstens eine haben möchte." 2) Nur Fürsten und Weiber allein werden für eine bestimmte Zukunft erzogen, die übrigen Menschen für unbestimmte, für den Reichthum des Schicksals an Richtungen und Ständen. Die Erziehung eines Fürsten ist die einzige ihrer Art, wie der Gegenstand selber der einzige des Staates. Ihr Zögling kann, wie nicht bescheiden genug über sich so nicht stolz genug von seiner Würde denken: die Umkehrung von beiden ist überall Unglück. Er ist nicht blos der erste Diener, sondern das Herz des Staates, das seine Blut- und Lebensströme wechselnd aufnimmt und aussendet, der Schwerpunkt desselben, der den mannigfachen Kräften Form aufnöthigt. So zeig' ihm deutsche Philosophie etwas anders in seiner Hochwürde, als die persiflirende französische Philosophie und die der Weltleute thut, welche den Thron als eine höchste geerbte Hofstelle oder eine Regentschaft mit hübschen Einkünften, oder das Land als das größte Regiment gleich lächerlich und nutzbar vorzustellen sucht. Er lerne Plutarch's Größengeschichte auswendig, ihm nützlicher als die neuere, und bete aus Antonius Betrachtungen auf alle Tage. Der Adlerorden, der Name Landesvater, den der edle Camillus zuerst als Ordensstifter trug, und darauf der anti-katilinarische Cicero als Mitglied, glänze ihm wie ein Feuerwerk auf sieben Freiheitsbergen an. Er lerne sich nicht als einen Generalissimus, oder als einen Minister der auswärtigen Angelegenheiten, als einen Präsidenten der Gerichtsstube oder der Kammer, oder als einen Rector magnificus der Wissenschaften sehen, sondern als einen Landpfleger im höheren Sinn, der für und über alle Zweige des Staates den Blick hat, wie der Kunstrichter für alle Schönheiten den Geschmack. Er sei ein Jupiter, der seine Nebenreden und Hofringe zugleich um sich und die allgemeine Sonne führt." 3) „Gut wäre es, wenn Fürstenkinder ihresgleichen in dem Erziehzimmer haben könnten, — ich meine, wenn es eine Fürstenschule im höheren Sinne gäbe, als die bei Naumburg. Wir alle hinauf und hinab wurden immer an Kindergemeinschaft verknüpft, zusammenwirkend erzogen; der Erbprinz sitzt allein im Zimmer beim Hofmeister. Nur Kriegskunst treiben die Fürsten mit einem Commilitonenheer; vielleicht ist dies eine Ursache mehr, daß sie diese am meisten lieben und verstehen." 4) „Es ist mir gar nicht unerwartet, wenn Sie ihren Zögling vor dem Gifte des kindlichen Geistes dadurch zu bewahren glauben, daß sie ihn zwingen, sich dem Alter und dem Verdienst unterzuordnen. Er ist jetzo blos noch ein Unterthan, wie sein Lehrer nnd selber seine Mutter. Noch wichtiger ist, daß ein Kind, welches Erwachsene nicht als solche achtet, auf den Weg zu Menschenverachtung geräth, die ohnehin so oft

auf Thronen regiert.“ „Ein Fürst messe das Verdienst stets nach Zollen — so lange er ein Kind ist; — da sind noch Zolle Jahre und Jahre Gaben. Es ist freilich eine Kleinigkeit, daß Sie — gegen die Sitte — Ihrem Prinzen, wenn Sie erwachsene Gäste an der Tafel haben, nicht zuerst vom Bedienten dienen lassen, so viel ich vermuthe; aber das Gegentheil wäre gar keine.“ 5) „Nach den gewöhnlichen Forderungen der Gelehrten — schreiben Sie — müßte ein Fürst, der selbst regieren will, die Wissenschaften aller Staatsdiener in sich vereinigen, um darüber entscheidend zu stimmen. Aber weniger die Kenntniß der Sachen, die nicht zu umfassen sind, als die Kenntniß der Menschen, welche vortragen und vollstrecken, ist nöthig und möglich; folglich habe ein Fürst nur Charakter, und wenn nur dieser fest und rein vor dem Lehrer erwachsen, so wird er eben so gut durchschauen, als durchgreifen.“ Der Fürst werde „zu keiner thätigen Lieblingskunst, z. B. Malerei, Musik, Baukunst gereizt und gerathen, damit er nicht das Regieren zur Nebenkunst mache. Wie viel leere Vollständigkeit in Geschichte, Sprachen und Künsten könnte und sollte ihm nicht erspart werden! Nur Vorliebe für Wissenschaft überhaupt wird, wie bei Friedrich dem Einzigen, als ein Wechselgang zwischen zwei Höhen erquicken und bereichern; vom Parnasse kann man noch weiter umhersehen, als vom Throne; ich wollte, man nennte auch da, wie auf hohen Schulen Lesen und Lehren, Regieren.“ Nur eins — „mehr Kriegskunst muß ein Fürst verstehen, als sein erster General: der Fürst, gleichsam der höchste Adel des hohen Adels, der Flügeledelmann, muß mit dem Ehrenpunkte des Muthes als mit einem lichten Brennpunkte dem Feinde entgegenstehen.“ „Doch giebt es noch eine höhere Tapferkeit des Friedens und der Freiheit, den Muth zu Hause. Das Ideal in der Kunst, Größe in Ruhe darzustellen, sei das Ideal auf dem Throne. Das Kriegsfeuer zu besprechen, ist eines Fürsten würdiger, als es anzuzünden. Ist aber diese Tapferkeit des Friedens vorhanden, so ist die zweite des Kriegs, sobald er nöthig ist, die leichtere, und jede Wunde ein Glück und ein Spiel. Von dieser Geschichts-Seite und Oeffnung müßte ein junger Fürst in die Zukunft schauen, die er bauen und füllen hilft; auf diese Weise müßte er der schönern Tapferkeit die niedere unterordnen. Der Scepter gleiche Saturns Sense, welche ebensowohl das Sinnbild der Erntezeit, als der Sterbezeit ist.“ — —

Der deutsche Kronprinz Friedrich Wilhelm, der Held und Sieger auf den Schlachtfeldern Böhmens und Frankreichs, geht im Punkte der Prinzenerziehung aller Welt mit gutem Beispiel voran. Er hat seine beiden Söhne auf das Gymnasium zu Kassel geschickt und

läßt sie hier arbeiten und wetteifern mit den Kindern des Volks. Mit diesem wahrhaft vernünftigen, zeitgemäßen Schritte hat der zukünftige deutsche Kaiser einen Mark- und Grenzenstein im Strome der Entwicklung der Prinzenerziehung gesetzt und seinen Standesgenossen für alle Zeiten ein Vorbild zur Nacheiferung gegeben.

---

d. Die Gelehrtenschule.

Die Gelehrtenschulen werden seit der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts in Deutschland überwiegend Gymnasien genannt. Der Name „Pädagogium“, der daneben vorkommt, bezeichnet theils ein vollständiges, mit einer Erziehungsanstalt verbundenes Gymnasium, wie z. B. in Halle, theils eine Anstalt, welche unmittelbar auf die Gymnasien vorbereitet, dem Progymnasium in Preußen entsprechend: so in Baden. „Lyceen“ waren in Baiern Anstalten, die zwischen dem Gymnasium und der Universität standen, in Baden vollständige, weiter als die Gymnasien im allgemeinen zur Universität hinführende Gelehrtenschulen, in Württemberg dagegen unvollständige, der ersten Klasse entbehrende Gymnasien. In England entsprechen die public schools und die grammar schools, in Frankreich die Lycées, in Belgien die Athénées den deutschen Gymnasien.

Es ist zunächst der Kritik und der Reformirversuche in Betreff der Gymnasien zu gedenken, welche aus dem Kampfe des Humanismus mit dem Realismus der Gegenwart hervorgingen.

16.

Humanismus und Realismus der Gegenwart.

Bei dem gewaltigen Vorwärtsgehen des Realismus in der wirklichen Welt, und bei der lebendigen Entwicklung und dem entschiedenen Fortschritt, wozu die Elementar- und Bürgerschule gelangt war, konnte die Philologie und mit ihr das humanistische Gymnasium nicht unberührt im bisherigen Geleise bleiben. Man begann zu ahnen, daß die alten Sprachen und ihre Grammatik nicht mehr für die Bildung der Gymnasien ausreichen. Es wurde deshalb, bei entschiedenem Festhalten der altklassischen Studien als Centrum des Unterrichts, der Kreis der

Lehrgegenstände daselbst durch die Geschichte, die Muttersprache, die neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften erweitert. — Bald jedoch glaubten die Lehrer dieser Gegenstände mit gleichem Rechte, wie die Lehrer der altklassischen Sprachen, die ausgedehntesten Forderungen an ihre Schüler machen zu können und zu müssen. Der Wissensstoff häufte sich deshalb in den Gymnasien massenhaft. Besonders verlangten die Naturwissenschaften bei dem außerordentlichen Aufschwunge, den ihre Forschungen nahmen, und bei dem ununterbrochen steigenden Werthe, den sie auf das tägliche Leben gewannen, gleiche Berechtigung und gleich gründliche Behandlung wie die Sprachen, indeß auf der anderen Seite durch F. A. Wolf neue Begeisterung für die altklassische Literatur in die Gymnasien strömte und diese darauf den klassischen Studien eine specifisch-philologische, namentlich grammatisch-kritische Färbung gab. Die Folge davon war, daß die Resultate der Gymnasien nicht der angewandten Zeit und der verbrauchten Kraft entsprachen. Einzelne ausgezeichnete Köpfe speicherten zwar eine bewundernswürdige Masse von Stoff in sich auf. Aber Leben und Vertiefung fehlte. Es wurden junge Gelehrte aber keine wissenschaftlichen Charaktere gebildet. Ja, trotz aller erworbenen Einzelkenntnisse machte sich im allgemeinen eine Abnahme des wissenschaftlichen Interesses bei der Jugend bemerklich. Die Gymnasialschüler kränkelten am Geist. Und mit der geistigen Gesundheit schwand auch die leibliche. Der Gymnasialdirector Graßhof klagte im Programm des Kölner Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, daß die Masse der Lehrgegenstände die Jünglinge zwänge, um nicht zurückzubleiben täglich 13 Stunden und mehr zu arbeiten. Director Kärcher in Karlsruhe äußerte auf die Bemerkung eines Fremden, den er durch die Gymnasialklasse führte und der fand, daß die Jugend in den unteren Klassen frisch, in der Prima aber matt und todt aussähe, händeringend: „Sie haben Recht; gerade wo die Jugend anfangen soll eigentlich zu lernen, da stirbt sie ab.“

Da trat 1836 **Lorinser** mit seinen heftigen Anklagen „zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“ auf. „Die jetzige Generation — sagt er — wird schon mit einem zarteren Körper überhaupt und insbesondere mit einer größeren Erregbarkeit zur Welt gebracht, folglich auch später mit denselben Eigenschaften in die Schule geschickt. Um diese krankhafte Anlage zu steigern und, wo sie noch nicht vorhanden ist, hervorzurufen, dazu giebt es keine wirksameren Mittel als diejenigen, welche man heutzutage auf den meisten deutschen Gymnasien anwendet. Diese Mittel bestehen in der Vielheit der Unterrichtsstunden, dem langen Sitzen auf den Schulbänken und in der Vielheit der häuslichen

Aufgaben. Das Erste ist vorzüglich zur Verwirrung und Abstumpfung des Geistes geeignet, das Zweite hält die naturgemäße Ausbildung des Körpers zurück, und durch das Dritte wird vorgebeugt, daß diese beiden Wirkungen nicht außer der Schule wieder aufgehoben werden. Noch vor 30 oder 50 Jahren war der Unterricht in den Gymnasien auf wenige Fächer beschränkt; heute werden dieselben Gegenstände nicht nur in einem viel größeren Umfange gelehrt, sondern es sind auch viele andere noch hinzugekommen. Der Unterricht für jeden Schüler umfaßte sonst wöchentlich in Sachsen 25, im südlichen Deutschland nur 20 bis 22 Stunden; heute ist die Zahl dieser wöchentlichen Lehrstunden fast verdoppelt. Nach den Programmen von 50 bis 60 Gymnasien. welche Verfasser eingesehen hat, müssen die meisten Schüler im Durchschnitt wöchentlich 33 bis 42 Stunden auf den Bänken sitzen. Von diesen entlassen, hat der Fleißige kaum so viel Zeit, um den an ihn gemachten Forderungen in Hinsicht der häuslichen Aufgaben zu genügen, und öfters kann man bemerken, daß gerade die Fleißigsten auch die Kränklichsten sind. Zu einer wirksamen Erholung bleiben diesen kaum an Feiertagen einige Stunden übrig; der Schüler wird immer mehr der Natur und selbst der Familie entfremdet, sein ganzes Leben geht in der Schule und in den Büchern auf." „Mit Erstaunen bemerkt man daher oft an Jünglingen, die unter die besseren Schüler gezählt werden, wie wenig Wärme und Theilnahme die höchsten Angelegenheiten des Lebens ihnen einzuflößen vermögen, wie sehr ihr Geist schon ermattet, und wie unselbständig, schief und mangelhaft ihr Urtheil selbst über Dinge ist, zu deren richtiger Schätzung nichts als ein schlichter Verstand erforderlich ist. So führt das unabläßige Anhäufen von Kenntnissen in einem Kopfe, der ihrer nicht mächtig werden kann, zuletzt zur wahren Imbecillität des Geistes, mit welcher sich am liebsten, um den Jammer zu vollenden, die Eitelkeit verbindet." „Nicht alles, was dem Geiste und Körper als Nahrung dargeboten und eingenöthigt wird, sondern nur das, was Geist und Körper sich wirklich anzueignen vermögen, kann für den Menschen gedeihlich und heilsam sein. Und wie der Leib auch bei den besten Speisen erkrankt und abzehrt, wenn das Maaß überschritten und der Verdauung keine Zeit gelassen wird, eben so wird auch der Geist durch fortwährend eingeflößtes und unverdautes Wissen nicht bereichert, sondern nur zerrüttet und gelähmt. Zur geistigen Verdauung und Aneignung ist aber unsern Schülern überhaupt zu wenig Zeit vergönnt; unaufhörlich nur mit dem Empfangen und Auffassen neuer Kenntnisse beschäftigt, sind sie verhindert, diese gehörig zu verarbeiten und mit Ruhe zu durchdenken; es fehlt ihnen sogar die Muße,

welche erforderlich ist, um für irgend einen Zweig des Wissens ein wahres, lebendiges und dauerndes Interesse zu gewinnen; alle Kräfte müssen aufgeboten werden, um nur in den vielen und verschiedenen Fächern dem Examen zu genügen. Selbst die frühe Morgenzeit, die viel gepriesene Freundin der Musen, kann für einen Kopf nicht sehr fruchtbringend sein, der von der Arbeit des vorhergegangenen Tages und Abends noch schwer und eingenommen ist. Der beständigen Ueberladung und Ueberreizung folgen die Schwäche und Abstumpfung als unvermeidliche Folgen nach, und so wird die geistige Kraft, welche erst im Mann mit voller Thätigkeit sich erweisen sollte, schon in der Jugend aufgewendet und verzehrt, und nur die Stärkeren haben das Glück, diesem Schiffbruche und Bankerot, wiewohl nicht immer ohne Verlust, zu entgehen.“ Und mit der Geisteskraft, oder vielmehr noch früher die Körperkraft. Indem die nach außen strebende organische Thätigkeit zurückgehalten und gehemmt wird, kann es nicht fehlen, daß sie, umschlagend, ihre Befriedigung auf einem andern, aber unrechten Wege sucht und innerhalb des Organismus sich in krankhaften Richtungen verirrt. — Die erste Folge dieser letzteren ist der vermehrte Trieb des Blutes nach den Organen des Unterleibes, und die Anhäufung desselben in dem Systeme der Pfortader, besonders der Hämorrhoidalgefäße. Die Freiheit und das Gleichgewicht des Kreislaufes werden dadurch gestört; das Dasein des Blutes wird als ein fühlbarer Reiz empfunden, die Wärme und Thätigkeit der unteren Organe vermehrt, und hier ein vorzeitiger abnormer Entwicklungstrieb geweckt, welcher meistens zugleich in einer doppelten Richtung, nämlich in den Organen der Zeugung und Ernährung hervorzubrechen pflegt. Minder oder mehr muß auch die Brust am Leiden Antheil nehmen, vorzugsweise bei Jünglingen, deren Lungen schon von Haus aus nicht die vollkommensten sind. Die vorgebogene Stellung beim Lesen, Schreiben, Zeichnen 2c., die leisen, kurzen Athemzüge, die allzeit eintreten, wenn die Aufmerksamkeit rege und gespannt ist, lassen nicht zu, daß die Lungen vollständig ausgedehnt, die Luft in denselben gehörig erneuert und ausgeschieden, und die Muskeln der Brust in hinlänglicher Uebung und Thätigkeit erhalten wurden. Endlich noch wird das edelste Gebilde des Menschen, das Auge, geschwächt und ohne Schonung gemißhandelt. „Im allgemeinen also — das ist das Ergebniß einer unbefangenen Beobachtung — steht es mit der Gesundheit der Schulen mißlicher als jemals, und die jetzige Unterrichtsweise ist zur Entwicklung oder Hervorbringung von Krankheiten entschieden geeignet, so daß es oft schwer und meist unmöglich ist, bei diesem Systeme eine normale und kräftige Ausbildung des Körpers zu erzielen.“

Die Anklagen Lorinser's, so sehr sie auch im einzelnen irrten oder übertrieben, sprachen das Wort aus, das in dem allgemeinen Bewußtsein theils dunkler, theils klarer gefühlt ward. Daher die gewaltige Bewegung, die sie in der Lehrerwelt hervorriefen. Es trat eine Literatur dafür und dagegen auf — mit und ohne Gründe. Am objektivsten **Spilleke**, — zugleich mit Bloslegung der Gymnasialschäden. Keinem — sagt er, — kann es entgehen, der auch nur einen oberflächlichen Blick in die Gymnasien, wie sie jetzt sind, geworfen hat, daß, während in der Regel in den unteren Klassen geistige Regsamkeit allgemein zu herrschen pflegt, schon in den mittleren die Klagen der Lehrer über Mangel an geistiger Spannkraft beginnen, und daß die jungen Leute, welche vom Gymnasium zur Universität entlassen werden, zwar einen verhältnißmäßig nicht geringen Vorrath von Kenntnissen zu besitzen pflegen, daß aber Beweglichkeit des Geistes, Sicherheit und Schärfe des Urtheils, und vor allem lebendige Begeisterung für ein wissenschaftliches Streben oft bei Vielen auf eine schmerzliche Weise vermißt wird. Mir scheint dieser geringe Grad von geistiger Spannkraft in der großen Verschiedenartigkeit der Schüler in den meist überfüllten Klassen ihren Grund zu haben. Sodann ist es falsch, daß meist schon Knaben von acht Jahren in die Gymnasien aufgenommen werden, die noch nicht das gehörige Maß von körperlicher und geistiger Energie zur Aufnahme des Gymnasialunterrichts besitzen. Ein anderes Hinderniß liegt in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, insofern dieselben neben einander von allen Schülern einer Klasse nach dem gleichen Maße gelernt werden sollen; auf den untersten Stufen hat dies keinen nachtheiligen Einfluß; auf den obersten dagegen, wo die Individualität und die besondere Richtung, welche ein jeder in seiner akademischen Laufbahn nehmen wird, schon bestimmter hervortritt, erscheint es in der That fast als eine Grausamkeit bei manchem, welcher ein entschiedenes Talent für den einen Zweig wissenschaftlicher Thätigkeit besitzt, während er in andern Geringes leistet, auch darin dasselbe von ihm, wie von allen übrigen, zu verlangen. Das Haupthinderniß endlich, durch welches das rasche und kräftige Fortschreiten der Jugend in den Gymnasien gehemmt wird, liegt in den Gymnasiallehrern selbst, bei denen der herrschende Grundsatz ist, daß man in dem, was man gelernt habe, auch unterrichten könne, und wenn man daher manchem sagt, daß es auch noch eine eigenthümliche Unterrichtskunst gäbe, zu welcher entweder ein angebornes Talent gehöre, oder welches durch Studium zum Bewußtsein gebracht und praktisch erlernt werden müsse, so würde er sich höchlich darüber

verwundern und sich schwerlich in seinem Glauben irre machen lassen, daß dergleichen Armseligkeiten allerdings für den Elementarlehrer gehörten, eines Gelehrten aber durchaus unwürdig seien. Diesen Uebeln abzuhelfen, scheint nothwendig: 1) Daß immer noch mehr auf Anlegung höherer Bürgerschulen Bedacht zu nehmen sei, und daß den Schülern in gewissen Klassen derselben die gleichen Begünstigungen zugestanden werden, deren sich die mittleren und zum Theil die höheren Klassen der Gymnasien erfreuen. 2) Die Aufnahme in die unteren Klassen der Gymnasien darf nicht vor dem zehnten Jahre stattfinden, unter zweckmäßig erhöhten Anforderungen. 3) In den Klassen, wo der Cursus einjährig ist, darf nicht halbjährliche Versetzung und darf nur jährliche Aufnahme sein. 4) Es ist anzuerkennen, daß die Anordnung eines pädagogischen Probejahres im Ganzen schon gute Früchte getragen hat. Viel glänzender würde dagegen der Erfolg sein, wenn durch Stiftung von pädagogischen Seminaren künftig für die Lehrerstellen an den Gymnasien gesorgt würde. Zwar giebt es dergleichen schon jetzt in den Universitätsstädten; aber die Leitung derselben ist in der Regel einem Manne übertragen, der als Gelehrter eine der ersten Stellen einnimmt, der aber mit dem Gymnasialschulwesen durchaus nichts zu schaffen hat. Es liegt nahe, daß er die Seminaristen zu dem zu bilden sucht, was er selber ist, zu Gelehrten. Die Seminare für gelehrte Schulen müssen mutatis mutandis eine ähnliche Organisation wie das Berliner Seminar für Stadtschulen erhalten. —

Die Gymnasien wurden in Folge von Lorinser's Anklagen inspicirt. Da jedoch die Inspicienten von Anfang an Partei waren, so — fand man es nicht so schlimm und es blieb dabei, daß, wie Venedey hart und extrem sagt, die jungen Menschen auf den Gymnasien absichtlich geistig verdummt und körperlich vernichtet werden.

Da begannen einzelne Männer, vom Geiste der Zeit getrieben, den Versuch zu machen, den alten Ballast aus dem Gymnasialunterricht herauszuwerfen, um denselben einerseits vor Ueberladung zu wahren, andrerseits mit dem Zeitbewußtsein in Einklang zu bringen. **Gustav Köchly** schlug dazu 1845 in seiner Schrift „Über das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller", und 1846 „Zur Gymnasialreform" den Ton an. Es ist — sagt er — eine unleugbare Thatsache, daß unser Gymnasialunterricht mit dem Zeitbewußtsein im Widerspruch steht. Immer nachdrücklicher beklagt sich die öffentliche Meinung darüber, daß die Zöglinge im Verhältniß zu der aufgewendeten Zeit und

Kraft so wenig für das Leben Ersprießliches von den Schulen mitbringen, so daß für Vieles eher eine Kunst des Vergessens, als des Gedächtnisses zu wünschen wäre. Diesen Stimmen gegenüber verharrt eine immer noch nicht geringe Klasse von Philologen und Schulmännern in der bald laut geäußerten, bald still gehegten Einbildung von der alleinseligmachenden Kraft des philologischen Unterrichts in den altklassischen Sprachen. Dieser allein, heißt es bei ihnen, vermöge die wahre Humanität zu geben; daher müsse jeder, der auf den Namen eines Gebildeten Anspruch mache, den Gymnasialcursus durchgemacht haben. Daß dies meist seine vollkommene Richtigkeit hatte, wer möchte es bestreiten? Es war dies jene Zeit, wo die lateinische Sprache das Organ in Wissenschaft und Kunst, ja sogar in der Diplomatie, überhaupt die Sprache der Gebildeten war. Diese Zeit ist jetzt vorbei, und es ist nur eine lächerliche Anmaßung, wenn bei dem ungeheuren Aufschwunge der Naturwissenschaften, bei unserm Welthandel und Verkehr, bei der schon geschehenen und immer noch fortschreitenden Verbesserung unserer Volks- und Bürgerschulen der Klassischgebildete dem Mathematiker, Chemiker und Physiker, oder dem gebildeten Kaufmann und Handwerker gegenüber mit einer höhern Humanität sich brüsten will. Und fragen wir, wie viele Philologen es denn eigentlich sind, welche mit klarem Bewußtsein, mit charakterfestem Willen an den Fragen unserer vielbewegten Zeit sich betheiligen, die Antwort würde beschämend lauten, vergleicht man damit die unverhältnißmäßig große Masse von Männern, die, einem andern Berufe angehörend, für das, was uns und unserer Zeit noth thut, lebendige und wirksame Theilnahme an den Tag legen. Oder ist diese Theilnahme etwa ein Mangel an Humanität? — Eben so wenig, als auf die eigentliche Vorbildung zur Humanität, vermögen nun die Gymnasien einzig und ausschließlich darauf Anspruch zu machen, daß nur in ihnen die sogenannte formelle Bildung, d. h. die Uebung im selbständigen Denken gegeben werde. Zu dieser sollen vielmehr die Kinder aller Stände, die Zöglinge aller Schulen, wenn auch in verschiedener Weise, angeleitet werden; und daß dies bereits in einem hohen Grade wirklich geschieht, bedarf kaum des Beweises. Was ist denn aber dem Gymnasium eigenthümlich? Antwort: Die allgemeine Vorbereitung zur freien individuellen Erfassung dieser oder jener Fachwissenschaft auf der Universität. Während früher jeder, welchem Zweige der Wissenschaft er sich auch widmen mochte, seine Vorbildung auf den Gymnasien erhielt, so daß es also die Vorbereitungsschule für alle Wissenschaften war, sind

neuerdings für den künftigen Techniker, Chemiker, Physiker ꝛc. die sogenannten Realschulen und Realgymnasien eröffnet worden, eine Thatsache, die wohl von manchem Philologen im Stillen beklagt wird, von keinem aber geleugnet werden kann. Fassen wir daher dieses fait accompli auf, und entwickeln wir das ihm zu Grunde liegende Princip zu seiner vollen Schärfe und Klarheit, so giebt es uns als die specielle Bestimmung der Realschule „die Vorbereitung zum selbständigen Erfassen der Naturwissenschaften.“ Und damit ist auch die individuelle Aufgabe des Gymnasiums gegeben. Es soll dieses nämlich sein „die Vorbereitungsschule zum selbständigen Erfassen der historischen Wissenschaften“, wozu außer der eigentlichen Historie die Theologie, die Jurisprudenz, die Philologie und Philosophie gehören. Damit ist denn auch das gründliche Studium des klassischen Alterthums als die Grundlage der Gymnasialbildung in seiner Nothwendigkeit erwiesen. Denn so lange es überhaupt eine wissenschaftliche Theologie und Jurisprudenz, so lange es wirkliche Geschichte und Philosophie, so lange es überhaupt historische Wissenschaften giebt, wird man die Griechen und Römer niemals beseitigen können. Auf die Naturwissenschaften hingegen darf in den Gymnasien nicht mehr Zeit und Kraft verwendet werden, als auf die alten Sprachen in den Realschulen. Aber auch das Princip der Betreibung der altklassischen Sprachen darf in den Gymnasien nicht das philologische, oder noch einseitiger das grammatisch-kritische, sondern es muß das historische sein. Die Sprache soll nur als das Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet, und die Schriftsteller selbst sollen historisch aufgefaßt werden, d. h. mittelst ihrer Schriften sollen wir sie selbst in ihrer ganzen Totalität, und daraus zugleich ihre Zeit, deren Spiegel sie alle, deren Bildner sie zum Theil gewesen sind, kennen lernen. Die Elemente der Grammatik sollen in den unteren Klassen gründlich, aber eben nur als Elemente behandelt werden: die grammatisch-sprachliche Vorbildung ist für die eigentliche Aufgabe des Gymnasialunterrichts nur Mittel zum Zweck, keineswegs für sich Selbstzweck. In den oberen Klassen müssen dann den Schülern durch die Lectüre der griechischen und römischen Schriftsteller zugleich diese selbst in ihrer individuellen Totalität und die ganze Entwicklung jener beiden Völker in ihren Hauptmomenten nahe gebracht werden. Im Griechischen repräsentiren die große Entwicklung der Nation: Homer, Herodot, Thukydides, Xenophon, die Tragiker, Demosthenes; Pindar und Plato sind als zu schwer von den Schulen zu verbannen. Die römische Entwicklung stellen dar: Livius, Sallust, Cicero, die Elegiker, Virgil, Horaz und Tacitus.

Diese Schriftsteller sind in den oberen Klassen mit Vorausschickung gehöriger historischer Einleitungen, und zwar deutsch, zu lesen. „Das Lateinischsprechen und sogenannte Interpretiren ist ein Vermächtniß aus jener Zeit, wo die lateinische Sprache noch die alleinige Sprache der Gebildeten war; damals hatte jener Brauch seine volle Berechtigung, die aber jetzt gänzlich aufgehört hat. Oder man wird mir doch nicht die lateinischen Dissertationen und Disputationen der Juristen und Mediciner, diese lächerliche Spiegelfechterei, entgegenhalten? Die Praxis hat sie längst als das betrachtet, was sie sind, — als eine Komödie. Auf den Gymnasien aber ist es doch wohl in den Stunden, in denen ein Schriftsteller gelesen und erklärt wird, der Zweck, daß derselbe von den Schülern verstanden, ordentlich verstanden wird; dieser Zweck aber wird dadurch vereitelt, daß man zu gleicher Zeit die Uebung im Laieinischsprechen damit verbindet. Es ist eine Sache der Unmöglichkeit, daß der Schüler zugleich in das Verständniß des vorliegenden Schriftstellers und in das schnelle Auffassen und Anwenden einer fremden und noch dazu todten Sprache eingeführt werde: vielmehr wird die geistige Kraft durch die letzte Anstrengung vollkommen in Anspruch genommen und erschöpft. Freilich, für das alte Princip war das Lateinisch-Interpretiren ganz angemessen: nicht Erkenntniß des klassischen Alterthums, sondern vollständige Erlernung der lateinischen, nothdürftiges Verstehen der griechischen Sprache war sein Ziel. Ebenso reichte für die bisherige Erklärungsweise, die sich besonders in genaue Betrachtung und Exposition des Einzelnen vertiefte, die lateinische Interpretation so ziemlich aus: Angabe von Varianten und Kritik darüber, grammatische Regeln, Synonymen für die vom Schriftsteller gebrauchten Ausdrücke, Paraphrase des Geleseneu und einige historische Notizen, das alles läßt sich ganz gut oder schlecht und recht in dem herkömmlichen Philologenjargon mittheilen und wiedergeben. Denn was ist das größtentheils für ein Latein und was kann es für eins sein! Nicht die Sprache, in der einst Cicero seine Reden hielt und seine Briefe schrieb, sondern barbarische Mundarten sind es, in denen jetzt der Grammatiker, der Mediciner und Jurist seine Bedürfnisse abhandelt. — Sollen wir noch ausdrücklich den Aberglauben bekämpfen, daß durch Uebung im Lateinischsprechen und Lateinischschreiben die Gewandtheit in der schriftlichen und mündlichen Anwendung der Muttersprache gefördert werde? Man nenne uns die großen Latinisten, die zugleich als Muster deutschen Stils gelten können — der ehrwürdige Jacobs dürfte die einzige Ausnahme sein; —

man beweise uns, daß ein Schiller und Goethe, ein Ranke und Gutzkow durch Lateinischsprechen Meister im deutschen Ausdruck geworden sind. Die Uebungen im Lateinischsprechen auf den Gymnasien müssen abgestellt werden, weil sie zu nichts mehr angewendet werden, als zu jenen leeren Formalitäten veralteter Facultätsweisheit. Die lateinische Sprache war einst die Sprache der Gebildeten überhaupt: sie ist es nicht mehr. Die lateinische Sprache war dann die Sprache aller Gelehrten: sie ist es nicht mehr. Die lateinische Sprache war zuletzt die ausschließliche Sprache der altklassischen Philologen: sie ist es nicht mehr. Was ist sie also jetzt noch? Die Sprache der Scholastik, d. i. derjenigen Schulweisheit und Stubengelehrsamkeit, welche selbstzufrieden und hochmüthig, von der frischen Gegenwart in Wissenschaft und Leben sich abschließend, an dem Vermächtniß vergangener Jahrhunderte zehrt und von einer neuen Jugend, von einer neuen Welt, von einer neuen Zeit nichts wissen will, sondern sie entweder vornehm ignorirt, oder dummdreist verschmäht und verwünscht. Das gewöhnliche Latein-Interpretiren ist eine Faulbank für die Bequemlichkeit des Lehrers nicht minder als des Schülers. Auch die Uebungen im Lateinischschreiben nehmen immer noch zu viel Zeit und Kraft hinweg. Als Uebungsmittel für den Philologen ist ihnen ein gewisser Werth nicht abzusprechen; als solche gehören sie aber dann auf die Universität und nicht auf die Schule, auf welcher sie gänzlich abzustellen sind. Die Männer, welche noch ein klassisches Latein schreiben, sind fast zu zählen: und daß selbst in den Schriften dieser Männer sich Verstöße in Menge gegen die ächte Classicität finden, ist das Urtheil eines feinen Kenners der lateinischen Sprache. Bedeutende Gelehrte, die wegen ihrer Forschungen und Leistungen wirklich die vollste Anerkennung verdienen, schreiben, wenn auch grammatisch richtig, doch unbeholfen, schwerfällig, dunkel, oft sogar barbarisch; und wie manche Lehrer mögen bei der Correctur der lateinischen Arbeiten das Lexikon nicht minder häufig zu Rathe ziehen, als ihre Schüler. Von dem heutigen Latein der Mediciner, Juristen und auch der meisten Theologen sage ich kein Wort. Mit welchem Rechte also quälen wir uns und die nur zum kleinsten Theile der Philologie sich widmenden Zöglinge der Gelehrtenschulen, um ihnen eine Fertigkeit einzulernen, die wir Philologen selbst nicht mehr besitzen? Wenn der Jurist und Theolog leider noch beim Examen vom Lateinschreiben Gebrauch machen muß, so braucht er dazu keine Vorbereitung auf dem Gymnasium, denn diese bestimmten Termen durch die nöthigen Redens-

arten und Mittelglieder für den nothdürftigen Gebrauch zu verbinden, das lernt sich schnell und bald mit jenen Kenntnissen selbst; und jenes theologische, juristische, medicinische Latein, welches da gesprochen, oder besser zusammen gestottert wird, ist eben nur ein besonderer Dialect, dem Mönchslatein des Mittelalters in dessen barbarischen Formen, aber freilich nicht in dessen lebendiger, frischer, geläufiger Anwendung zu vergleichen. —

Die Gelehrtenzunft der Philologen suchte Köchly's Anklagen zu Tode zu schweigen; und wenn auch in öffentlichen Blättern für und gegen Köchly geschrieben wurde, — die Gymnasien hatten kein Ohr, indeß die gebildete wirkliche Welt in immer grelleren Gegensatz zu ihnen trat, und das Bewußtsein immer allgemeiner wurde, daß sie, falls sie Bildungsanstalten für Alle sein sollen, mit ihrer Zeit zerfallen seien. Es traten daher eine Menge der verschiedensten Vorschläge zur Reform der Gymnasien auf, die wesentlich darin übereinstimmten, den Widerspruch, in den die Gymnasien hineingerathen waren, und der die Gründung von Realschulen neben den Gymnasien hervorgerufen hatte dadurch zu lösen, daß Realismus und Humanismus im Gymnasium selbst ausgesöhnt würden. Um diese Versöhnung zu vollbringen, versuchte **Brandt,** Director des Gymnasiums zu Emden, an dem Gymnasium zugleich den für das bürgerliche Geschäftsleben bestimmten Schülern eine gründliche und ausreichende Bildung zu gewähren, indem er das System der Parallelklassen consequent durchführt. Auf die beide Schülerarten umfassende Sexta folgen nämlich vier vollständige Doppelklassen für klassische und bürgerliche Bildung, während die Prima den künftigen Studirenden ausschließlich vorbehalten bleibt. In der Muttersprache findet keine Trennung statt, weil sie für beide Schülerarten gleich wichtig ist; eben so wenig in der Religion, Geschichte, Geographie, Mathematik und Naturwissenschaft, nur daß im Rechnen die Realschüler der Quarta, Tertia und Secunda mit einigen besonderen Stunden bedacht sind. In Sexta lernen alle Schüler außer der deutschen Sprache in 6 Stunden, die lateinische in 4 Stunden wöchentlich; in Quinta wird der lateinische Unterricht der Realisten und Humanisten getrennt, und die künftigen Nichtstudirenden erhalten für die Zahl der lateinischen Stunden, welche die Humanisten mehr haben, anderen Unterricht. Es kommen in Quinta daneben für alle Schüler 6 Stunden Französisch hinzu. In Quarta tritt für die Humanisten das Griechische mit 6 Stunden ein, für die Realisten das Englische mit 5 Stunden.

Gegen Brandt's Ausgleichung des Humanismus und Realismus ward vorzüglich eingewendet, daß die Schüler sich schon beim Eintritt

in Quinta über die Wahl ihres Berufes bestimmt entscheiden müssen. Dieser Nachtheil wird nicht, wie Brandt meint, dadurch aufgehoben, daß die Realisten fortwährend am Latein Antheil haben. Es ist und bleibt die hauptsächlichste Schattenseite der Parallelklassen, daß sie der freien Wahl des Berufes hemmend in den Weg treten. Deshalb wollte **Klopp** in seiner „Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichts“ die Einigung von Realismus und Humanismus dadurch finden, daß er den Widerspruch, der gar nicht bestehe, auch gar nicht bestehen läßt. Er wollte den sprachlichen Realismus dem Humanismus unterordnen, die linguistische Bildung der klassischen vorangehen lassen. Die Gymnasialbildung der Humanistik ist — nach seiner Anschauung — die Vorbereitung für das Fachstudium der Universität; sie will dem Schüler die allgemeingültige Bildung ertheilen, auf deren Grundlage er sein besonderes Fach erbaut. Die geschichtliche Entwicklung hat dazu als das hauptsächlichste Mittel an die Hand gegeben das klassische Alterthum mit seinen Meisterwerken in fast allen Sphären der Wissenschaft und Kunst. Auch die sogenannten Realisten, die für die praktischen Stände bestimmten Schüler, sollen in den Stand gesetzt werden, einen weiteren Kreis der menschlichen Entwicklung und der Culturzustände zu überschauen, als den eigentlichen volksthümlichen. Das wichtigste Mittel sind auch hier dazu die Sprachen als die unmittelbarsten und hauptsächlichsten Kundgebungen des menschlichen Geistes. Aber für diese Schüler müssen es diejenigen Sprachen sein, welche zugleich den mit Recht zu fordernden Nutzen für das praktische Leben gewähren. Das moderne Bildungsmoment der deutschen, englischen und französischen Sprache muß ihnen erschlossen werden. Aber auch die Humanisten können diese neueren Sprachen nicht entbehren. Die Kenntniß des antiken Lebens ohne die des modernen sieht einem abgestumpften Greise ähnlich, dessen Leben nur von der Erinnerung zehrt. Die Vergangenheit hat ihren selbständigen Werth, aber einen noch höhern empfängt sie durch die Kenntniß der Gegenwart, nämlich durch die Vergleichung mit dieser. In den anderen Unterrichtsgegenständen findet bei Humanisten und Realisten keine verschiedene Unterrichtsweise statt: Religionsunterricht, Geschichtsunterricht, geographischer Unterricht, Mathematik und Naturwissenschaften sind dieselben. Denn das Zustutzen für einen bestimmten Beruf hat nicht das Gymnasium, haben die Institute zu übernehmen, aus denen die Schüler wie Pallas aus dem Haupte des Zeus für's Leben gewappnet hervorspringen. Diejenige Schule, welche für alle Schüler dasein will, muß auf gleiche Weise gerecht sein gegen alle. — Wenn ein vollständiges Gymnasium aus 7 Klassen besteht, in deren

unterste die Schüler mit dem vollendeten 10. Lebensjahre aufgenommen werden, und wenn als Bedingung dieser Aufnahme fertiges Lesen und Schreiben gesetzt wird; so hat die Septima vorzüglich fehlerfreien Gebrauch der Muttersprache in Wort und Schrift zu erzielen und deshalb auf das Lesen, das freie Erzählen und Memoriren, das Schreiben und die grammatischen Uebungen der deutschen Satzlehre 12 Stunden zu verwenden. Nach dem Grundsatze, daß der Fortschritt vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichtern zum Schwereren, oder zum zunächst Unbekannten und zum zunächst Schwereren zu gehen hat; muß nun in Sexta zur ersten fremden Sprache, und zwar zu der fortgeschritten werden, welche mit der Muttersprache die meiste Verwandtschaft hat: dies ist in Rücksicht auf ihre materielle Wichtigkeit sowohl, durch die weite Verbreitung, — als auf die formelle, durch die Schönheit der Sprache selbst und den Reichthum der Literatur, entschieden die englische. Bisher ist die erste fremde Sprache, die das Kind lernen muß, die lateinische: die Formenlehre dieser Sprache aber erdrückt die Lernlust des Knaben und die Einübung derselben muß mehr oder minder eine mechanische sein. Wenn man aber betont, daß die lateinische Sprache die Grundlage der romanischen Sprachen sei und deshalb eher erlernt werden müsse, so wäre weiter zu folgern, daß die griechische Sprache vor der lateinischen Unterrichtsgegenstand sein müsse, zumal da die griechische Sprache noch dazu die meiste geistige Spannung und Selbstthätigkeit erfordert. Die Aehnlichkeit der englischen Sprache hingegen mit der deutschen erleichtert die Erlernung ungemein, indem sie dem Knaben Vergnügen macht; zudem ist die englische Sprache die verbreitetste der Welt. In Sexta würde also mit der englischen Sprache und zwar massenhaft im Unterricht (10 Stunden) zu beginnen sein, damit der Schüler durch Ueberwinden der ersten Schwierigkeiten und durch raschen Fortschritt Freude an der Sache bekomme, damit er sich bald eine bedeutende Vocabelmenge zu eigen mache, die er in keiner Sprache so leicht erwirbt, als in der englischen, und damit bald Sprechübungen als freie Reproduction des Gelesenen eintreten können. „Man sage nicht, die Aussprache würde dem Knaben zu schwer werden. Das Organ der Kinder ist viel biegsamer und geschmeidiger, wie man schon aus der bekannten Thatsache sieht, daß bei Versetzung von Beamten in andere Gegenden die Kinder derselben mit Leichtigkeit in wenigen Wochen den Dialect der Gegend sich zu eigen machen. Auch die Schwierigkeit des Unterschiedes der

Laute von den Zeichen für dieselben kann bei einem wenigstens zehnstündigen wöchentlichen Unterricht nur für wenige Wochen erheblich sein." In jeder nachfolgenden höheren Klasse wird eine neue Sprache gelehrt, aber immer zur Zeit nur eine zu den schon gelehrten: in Quinta wird nun das Französische um so leichter gelernt, da die Grundprincipien der Grammatik der Grundlage nach von Septima bereits vorhanden, in Sexta an einem leichten Material weiter entfaltet werden und in Saft und Blut übergegangen sind; auf das Bekannte sich stützend, fügt man die französische Sprache in einem neuen concentrischen Kreise hinzu; dazu ist natürlich erforderlich, daß alle Lehrbücher in einem Geiste, eins auf das andere sich stützend und bauend, ausgearbeitet sind. Mit vollendetem 13. Lebensjahre hat der Schüler dann die Quinta durchgearbeitet. In Quarta ist darauf das Deutsche mit 3 bis 4 Stunden, das Englische mit 3 und das Französische mit 4 Stunden anzusetzen, während alle weiteren Stunden, die sich für den Sprachunterricht erübrigen lassen, auf das Lateinische verwendet werden. In immer höherem Grade kann nun in Tertia das humanistische Princip durchgesetzt werden. Das Griechische beginnt mit so vielen Stunden als möglich, doch so, daß auf das Deutsche, Englische und Französische je zwei Stunden wenigstens verwendet werden. „Der große Reichthum der Analogie, welcher durch die Kenntniß mehrerer Sprachen schon gewonnen ist, sowie die höhere geistige Energie als die nothwendige Folge davon, wird den Fortschritt im Griechischen für den vierzehnjährigen Schüler so beschleunigen, daß der Eintritt in Secunda mit wenigstens denselben Kenntnissen erfolgen könnte, als es bis jetzt der Fall gewesen ist." Dabei muß freilich nicht so viel Zeit auf Lateinsprechen und Lateinschreiben verwendet werden. Beides muß fallen, denn die alten Sprachen haben uns nur den Culturzustand in der Blüthezeit zu überliefern, und es ist deshalb ein Unrecht gegen die Sprache und gegen den Schüler, diesen zu zwingen, seine modernen Ideen in antike Formen zu zwängen zum beiderseitigen Schaden sowohl der Form als des Inhaltes. „Der einzig mögliche Weg, die lateinische und die griechische Sprache nicht blos zu halten, sondern sie vollkommen in ihre Rechte wieder einzusetzen, ist nicht der, sie sobald wie möglich aufzudringen, sondern der, beide Sprachen zu einem Ehrenpunkte zu machen, zu welchem nur fähige und fleißige Schüler zugelassen werden. Die alten Sprachen haben bis jetzt geherrscht und allein geherrscht; die neuere Zeit macht sich kräftig dagegen geltend; die alten Sprachen müssen Platz einräumen, aber aufgegeben werden dürfen sie nie. Nur das Uebermaß muß fallen. Deshalb müssen sie erst in einem

Alter begonnen werden, welches genug für sie gereift ist, und zweitens muß das Unnöthige, die freie Reproduction des Lateinischen, fallen. Die Zeit, die so gewonnen wird, ist hinreichend für die beiden wichtigsten neueren, deren Erlernung für jeden gebildeten Mann zu einer Nothwendigkeit geworden ist.“ —

Die Schrift von Klopp brachte eine Bewegung, vorzüglich unter den Gymnasiallehrern in Schleswig-Holstein, in Hannover und Sachsen hervor, die jedoch um so weniger zu entschiedenen Fortschrittsresultaten führte, als die übrige Welt der deutschen Gelehrtenschulen kaum Notiz von der Bewegung und den Resultaten der Klopp'schen Schrift nahm. Nur **Hauschild** konnte auf privatem Wege 1849 zu Leipzig im „modernen Gesammt-Gymnasium“ die Gedanken von Klopp zu realisiren suchen und mit Besiegung mannigfacher Schwierigkeiten, die in Heranbildung der Lehrer und in Herstellung der Lehrbücher lagen, dem wissenschaftlichen Publicum, sowie den Aeltern durch die erzielten Resultate Achtung abgewinnen, so daß das Werk, welches 1849 mit 18 Schülern begann, 1859 bereits 593 Zöglinge zu den seinen gezählt hatte. „In der neueren fortgeschrittenen Zeit — sagt der gegenwärtige Director des modernen Gesammtgymnasiums — haben sich die Lehrstoffe für die höhere Bildung überaus vermehrt. Während es früher genügte, die lateinische und griechische Sprache und die mit diesen Sprachen verbundene Geschichte des Alterthums zu kennen, so sind in neuerer Zeit die deutsche, englische und französische Sprache hinzugetreten; außerdem hat sich das unermeßliche Reich der Natur aufgethan, zu dessen gründlichem Verständniß die mathematischen Wissenschaften erfordert werden. Diese zuletzt genannten Gegenstände wollen nicht als fremdartige Eindringlinge betrachtet und als Nebensachen halb abgewiesen werden; sie verlangen eine gleiche Berechtigung, theilweise sogar eine Bevorzugung. Die neue Zeit fordert von allen Gelehrten nicht nur Gelehrsamkeit, sondern vor allem Bildung, und diese Bildung ist die Bildung der Neuzeit. Die Bildungsstoffe der Neuzeit müssen demgemäß im Vordergrunde stehen, und das sind die neueren Sprachen, und unter diesen voran die eigene Muttersprache; diese müssen dann auch zuerst und am längsten getrieben werden. Diesem obersten Grundsatze huldigt unsere Anstalt; sie wurzelt ganz und gar in der Neuzeit und geht von dieser aus. Als eine lebendige und lebensvolle ergreift sie vor allem das Leben und liebt das Lebendige; aber aus der lebendigen Gegenwart geht sie sodann zurück zu der todten Vergangenheit. Als eine der Neuzeit gewidmete Anstalt nennt sie sich neuzeitlich, modern. Unsere Anstalt will aber durchaus nicht das Alterthum und seine Sprachen

vernachlässigen und als Nebensachen für den Gelehrten behandeln; nein, sie will auch ein Gymnasium sein. Ihre den Universitätsstudien sich widmenden Schüler sollen den Tubaschall des weltbeherrschenden Roms aus Cicero's beredtem Munde vernehmen und mit hoher Geisteslust den hymettischen Honig genießen. Wie uns Jerusalem als Mutterstadt unserer Religion, so ist uns auch Athen als Mutterstadt der Kunst und Wissenschaft heilig, und eben so ehren wir Rom als die Stadt, welche uns alle drei Himmelsgaben überbracht hat. Allerdings aber betrachtet unsere Anstalt den Unterricht des Lateinischen und Griechischen nur als einen Zweig ihrer Thätigkeit, sie will den gesammten Vorrath der höheren Bildungsstoffe umfassen, und darum nennt sie sich ein „Gesammt-Gymnasium." Hier aber gilt es, bei aller Voranstellung der neuzeitlichen Bildungsstoffe und bei aller Menge sämmtlicher Stoffe doch auch das Gesetz der Gleichberechtigung zu beobachten. Wird irgend ein Stoff fortwährend zur Hauptsache gemacht, so müssen alle anderen Lehrgegenstände zu Nebensachen werden; aber bei der Menge der Nebensachen wird gar leicht auch die Hauptsache vernachlässigt, d. h. von dem Schüler nachlässig betrieben. Es handelt sich hier um eine wichtige, dem Fassungsvermögen des Schülers angemessene Reihenfolge der Lehrgegenstände, wobei jeder Gegenstand eine gewisse Zeit hindurch als Hauptsache behandelt wird. Demgemäß lehren wir nach zweijährigem Unterricht in den ersten Anfangsgründen zwei Jahre die deutsche Sprache vom 8. bis 10. Jahre der Schüler, hierauf 2 Jahre die englische, sodann 2 Jahre die französische Sprache, zuletzt Lateinisch und Griechisch, jedes 2 Jahre lang, als Hauptsache massenweise, indem wir zugleich jede vorangehende Sprache treulich fortführen. Vom 14. Jahre gehen die Schüler, welche nicht die gelehrten Studien erwählen und unsere Anstalt nicht verlassen, in das Realgymnasium über, um in demselben 2 Jahre lang die Realwissenschaften, und zwar im ersten Jahre hauptsächlich Mathematik und im zweiten die Naturwissenschaften zu betreiben. Auf diese Weise erlangen wir nicht nur eine geordnete, sondern auch eine ordentliche und gründliche Betreibung der verschiedenen Lehrgegenstände. Unsere Schüler lernen gern und mit Lust, denn sie werden nicht überladen; sie lernen viel, aber nie vielerlei auf einmal. Ferner werden sie durch diese Reihenfolge auch zum Fleiß angehalten; sie lernen, wie man lernen muß; sie werden lernfähig gemacht, nämlich dadurch, daß sie genöthigt werden, alle ihre Kräfte zusammenzunehmen und dieselben einem Gegenstande hauptsächlich zu widmen." Dem entsprechend ist der Stundenplan folgender:

I. Elementarschule

mit 2 Klassen, für Kinder von 6 bis 8 Jahren mit einjährigem Cursus für jede Klasse.

Lectionen.	II.	I.
Religion	3	3
Deutsch	3	5
Rechnen	3	4
Naturgeschichte . .	2	2
Heimathskunde .	2	4
Singen	2	2
Zeichnen und Malen	2	2
Schreiben . . .	3	4

II. Deutsche Schule

mit 2 Klassen, für Kinder von 8 bis 10 Jahren mit einjährigem Cursus für jede Klasse.

Lectionen.	II.	I.
Religion	4	4
Deutsch	7	7
Rechnen	4	4
Naturgeschichte . .	2	2
Vaterlandskunde .	2	3
Himmelskunde . .	—	2
Singen	2	2
Zeichnen	1	1
Schreiben . . .	2	2
Turnen	2	2

III. Englische Schule.

in 4 Klassen für Kinder von 10 bis 12 Jahren mit halbjährigem Cursus für jede Klasse.

Lectionen.	IV.	III.	II.	I.
Geschichte	4	4	4	4
Rechnen	4	4	4	4
Geschichte und Geographie	3	3	3	3
Naturgeschichte	2	2	2	2
Deutsch	3	3	3	3
Englisch	9	9	9	7
Schönschreiben	2	2	2	1
Stenographie	—	—	—	3
Zeichnen	1	1	1	1
Singen	2	2	2	2
Turnen	2	2	2	2

IV. Französische Schule
in 4 Klassen für Kinder von 12 bis 14 Jahren mit halbjährigem Cursus für jede Klasse.

Lectionen.	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	3	3	3
Rechnen	4	4	4	4
Geometrie	—	—	2	1
Geschichte und Geographie	3	3	2	3
Mathematische Geographie	—	—	1	1
Naturkunde	2	2	2	2
Deutsch	3	3	3	3
Englisch	3	3	3	3
Französisch	6	6	5	5
Schönschreiben	1	1	1	1
Stenographie	2	2	1	1
Zeichnen	1	1	1	1
Singen	2	2	2	2
Turnen	2	2	2	2

Va. Realgymnasium
in einer Klasse für Zöglinge von 14 bis 15 Jahren.

Religion	2	Stunden.
Algebra	3	=
Geometrie	3	=
Kaufmännisches Rechnen	3	=
Geschichte	2	=
Geographie	2	=
Physik und Chemie	2	=
Deutsch	2	=
Englisch	3	=
Französisch	3	=
Freies Handzeichnen	2	=
Geometrisches Zeichnen	2	=
Kaufmännisches Schreiben	1	=
Stenographie	1	=
Gymnastik	1	=

Vᵇ. Gelehrtes Gymnasium
in 4 Klassen für Jünglinge von 14 bis 18 oder 19 Jahren, mit einjährigem Cursus für jede Klasse.

Lectionen.	IV.	III.	II.	I.
Religion	2	2	2	2
Deutsch	3	3	3	3
Englisch	1	1	1	1
Französisch	1	1	1	1
Lateinisch	12	9	6	6
Griechisch	—	5	7	7
Hebräisch	—	—	—	(3)
Mathematik	4	4	4	4
Naturwissenschaft	2	2	2	2
Geschichte und Geographie	4	2	2	2
Literatur u. Kunstgeschichte des Alterthums	—	—	1	1
Harmonielehre	1	1	1	1
Stenographie	1	1	1	1
Gymnastik	1	1	1	1

Die Gymnasien und ihre Lehrer gingen nicht auf diese neue, den Forderungen der Gegenwart und den anthropologischen Forschungen entsprechende Organisirung ein. Nur in Oesterreich wurde der Gedanke eines gemeinsamen Unterbaues für das Obergymnasium und die Realschule bei der Reorganisation dieser Anstalten (1849) festgehalten. Ein Theil der deutschen Gymnasien ging hingegen mit der von 1850 ab allgemein eintretenden geistigen Reaction, und suchte deshalb einen Friedensschluß mit der orthodoxen Theologie herbeizuführen, um nach demselben die alten Sprachen in alter Einseitigkeit zu pflegen. Es war deshalb natürlich, daß sich ihnen gegenüber die moderne Bildung immer selbständiger in den Schulen geltend machte und dadurch neben die humanistischen Gymnasien die Realschulen traten, die, weil sie nicht Berufs- und Fachlehranstalten, sondern allgemeine Bildungsschulen sein wollten, gleiches Recht mit den Gymnasien einzunehmen strebten und endlich einnahmen, — trotzdem, daß einzelne deutsche Staaten ihrer Einrichtung von Regierungswegen keinen Vorschub leisteten, trotzdem, daß viele Gymnasien durch Parallelklassen einen Ersatz für die Realschulen zu bieten suchten, trotzdem, daß Preußen, welches neben Hannover eine Zeit hindurch den sich zahlreich bildenden Realschulen kein Hinderniß entgegenstellte, die in Bezug auf gewisse Fächer zuerkannte Gleich-

berechtigung mit den Gymnasien im Laufe der Zeit wieder einschränkte. Der Realismus drang durch, — die Anerkennung der Realschulen von Staatswegen konnte zuletzt nicht mehr zurückgehalten werden. Die „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen“ vom 6. October 1859 gab den Realschulen in Preußen endlich die ihnen gebührende Stellung. —

Nach den Stürmen von 1866 und 1870 ist die Gelehrtenschule keineswegs unangefochten geblieben. Wiese schildert die Vorgänge also: „Zwischen die Stimmen der Anerkennung dessen, was gerade sie neben den anderen Bildungsanstalten in der Zeit der Erhebung des Volks dem Vaterlande genützt, tönt scharfe Anklage von sehr verschiedenen Standpunkten aus. Da wird das Griechische und Lateinische als nicht mehr zeitgemäß und den großen Aufwand von Kraft und Zeit als nicht mehr lohnend über Bord geworfen: man könne das Alterthum, so weit man es noch brauche, auch aus den Uebersetzungen kennen lernen. — Ein anderer Standpunkt der Verurtheilung der bestehenden Einrichtung der Gymnasien ist der pronocirt nationale: sie seien erstarrt im Hergebrachten; der deutsche Geist erhalte in ihnen zu wenig Nahrung und Pflege; die neue Zeit erfordere ein neues Geschlecht und müsse ihrem Culturleben eine andere Basis geben; vom altklassischen Studium könne jetzt wahre Bildung nicht mehr ausgehen; die Nationalitätsidee müsse der Mittelpunkt auch in den höheren Schulen werden. — Vom kirchlichen Standtpunkte aus ist den Gymnasien auch neuerdings wiederholt der Vorwurf der durch die Hingebung an das Studium der Alten genährten Unchristlichkeit gemacht worden, während das pädagogische Urtheil, wie es in Schriften und sonst öffentlich laut geworden ist, der heutigen Gymnasialjugend nicht selten gerade den Mangel an Hingabe und Ausdauer im Studium der alten Sprachen vorwirft, und Wahrnehmungen der Art zu einer Anklage der Schulen selbst benutzen zu können glaubt. Man vermißt in den oberen Klassen und bei den Abiturienten wissenschaftlichen Sinn und die edleren Motive des Fleißes, und meint statt dessen vielmehr das Bestreben zu bemerken, sich, so gut es gehen will, mit den Forderungen abzufinden, um das äußerliche Ziel eines Qualificationsattestes zu erreichen. Zu den Ursachen wird nicht selten auch eine Ueberbürdung der Schüler der oberen Klassen mit Arbeit gerechnet, welche eine Spontanität nicht aufkommen lasse.

Um neben diese allgemeinen, meist auch früher oft gehörten Klagen einigere speciellere Desiderien zu setzen, so wird in einigen Schriften die herkömmliche Interpretation der Autoren getadelt: sie entbehre der lebendigen Anregung, und, nur an der äußeren Form haftend, vermöge sie

nicht, die Gedankenwelt der Klassiker zu erschließen und für die Ideen derselben zu begeistern; in der grammatischen Sprachkenntniß sei durch ein mehr und mehr mechanisch gewordenes Verfahren das Augenmerk zu einseitig auf das Können, nicht genug auf wirkliches Wissen, auf Erkenntniß des Wesens der Sprachformen mit wissenschaftlichem Sinne gerichtet.

Dem deutschen Unterricht wird von Einigen vorgeworfen, daß er in den unteren Klassen den Grund nicht mit derselben methodischen Zweckmäßigkeit zu legen wisse, wie dies meist im lateinischen und griechischen Anfangsunterricht geschehe, daß er in den oberen Klassen aber die Jugend in zu beschränktem Maße mit den Schätzen unserer Nationalliteratur bekannt mache. Andere weisen darauf hin, daß die von den Gymnasien entlassenen Jünglinge so selten gelernt haben, was sie wissen oder denken, klar, folgerecht, einfach und angemessen darzustellen, vollends nicht in mündlicher Rede, der in den Gymnasien die Aufmerksamkeit nicht gewidmet werde, welche die gegenwärtigen öffentlichen Verhältnisse, denen die Jugend entgegengeht, verlangen. Die Wahl der Themata zu den deutschen Aufsätzen in den mittleren und oberen Klassen findet oft Mißbilligung, weil sie das geistige Productionsvermögen sowie die Lebenserfahrung der Jugend überschätze und sie zu einem gedankenlosen phrasenhaften Nachsprechen verleite. Der Zweck der philosophischen Präpadeutik werde selten auf den Gymnasien erreicht. Der Docent auf der Universität könne Sicherheit in den Elementen der Logik nicht voraussetzen, und in den Notizen über die Bedeutung der Termini liege kein Ersatz dafür.

Ueber den Religionsunterricht wiederholt sich die Klage, daß er selten eine belebende, das Interesse an der Sache selbst weckende Kraft habe; man überschätze die historische Notiz und wolle die Jugend mit theologischer Gelehrsamkeit aus der Dogmen- und Kirchengeschichte speisen; aber weder das, noch die Bruchstücke aus der Einleitungswissenschaft könne den religiösen Gehalt ersetzen, und keine Ahnung und Achtung vor der Tiefe christlicher Wahrheit geben; das Bedürfniß des Jugendalters nach der ethischen Seite werde in der christlichen Unterweisung ganz übersehen; und eben so wenig trage sie den apologetischen Charakter, den sie heutzutage in den oberen Klassen, um die Jugend nicht ungerüstet hinausgehen zu lassen, nothwendig haben müsse.

In der Mathematik finden einige das Ziel des Gymnasial-Unterrichts zu niedrig gesteckt und wollen namentlich auch die analytische Geometrie in den Lehrplan aufgenommen wissen; häufiger aber wird umgekehrt geklagt, daß die Anforderungen zu sehr in die Höhe geschraubt

und den jetzigen Voraussetzungen der Universitätslehrer zu nahe gebracht würden, als daß die Mehrzahl der Schüler ihnen genügen könnte, auch daß man in der reinen Geometrie keinen sichern Grund lege, und fortdauernd einseitigen, der Anschaulichkeit entbehrenden Rechnungs-Aufgaben den Vorzug gebe vor constructiv geometrischen; bei keinem Gegenstande komme in den Abiturientenprüfungen der Versuch zu Täuschungen so oft vor, wie bei den mathematischen Aufgaben; das Kopfrechnen werde in den mittleren und oberen Klassen ungebührlich vernachlässigt.

Daß das Wissen der Gymnasialschüler in Naturdingen unzureichend befunden wird, bedarf kaum der Erwähnung; man ist der Meinung, dasselbe könne, in der Regel auf wenige Gedächtnißformeln beschränkt, den Blick für das Wesen und den Zusammenhang der Naturerscheinungen nicht erschließen, und so gehe die Mehrzahl der Schüler von den Gymnasien ab, ohne die täglich und aller Orten umgebende Welt zu verstehen, auch, ohne eine einigermaßen genügende geographische Kenntniß der Erde erworben zu haben. Klage über Vernachlässigung der Geographie in den Gymnasien wird oft gehört; man verlangt mehr Zeit für dieselbe und engere Verbindung mit der Geschichte und den Natur-Wissenschaften.

Es hat hiermit nur Einzelnes als Zeichen laut gewordener Stimmung und öffentlicher Kritik über unsere Schulzustände hervorgehoben werden sollen, ohne hier die Richtigkeit und das Gewicht der Vorwürfe zu prüfen, oder zu untersuchen, wie weit vereinzelte Wahrnehmungen zu generalisirenden und absprechenden Urtheilen berechtigen. In derselben Absicht eines geschichtlichen Referats mögen sich daran einige Reformvorschläge anschließen, welche von den vorerwähnten Standpunkten aus in verschiedenen Schriften neuerdings für die Gymnasien gemacht worden sind.

Im nationalen, wissenschaftlichen und pädagogischen Interesse, und um die gegenwärtigen Forderungen des wirklichen Lebens mehr berücksichtigen zu können, verlangt man wie für die höheren Schulen überhaupt so auch für die Gymnasien die Gestattung einer freieren Bewegung. Die Regierung müßte darauf verzichten, in der Weise der in Preußen seit dem ersten Decennium dieses Jahrhunderts mehr und mehr durch die Unterrichtsverwaltung bestimmten allgemeinen Lehrpläne, Instructionen und Reglements noch ferner zu regieren, müsse vielmehr mit Beseitigung des Prüfungs- und Berechtigungswesens der individuellen Lebensentwicklung jeder einzelnen Anstalt volle Freiheit gewähren.

In derselben Richtung ist der Vorschlag gemacht worden, das eigentliche Gymnasium erst von der Secunda anfangen zu lassen und in dieser

Klasse und der Prima außer den beiden alten Sprachen und der Mathematik allen Unterricht facultativ zu machen.

Weniger extrem ist die Forderung, daß jedenfalls die ethischen und nationalen Bildungsaufgaben in den Vordergrund treten, und die Gymnasien deshalb den specifisch philologischen Charakter ablegen müssen. Die Schätzung der antiken Bildungsmittel sei eine andere geworden, und damit habe sich auch das Bedürfniß geändert. Jedenfalls müsse man die schriftlichen und mündlichen Uebungen in den alten Sprachen, um mehr Zeit für die Beschäftigung mit der Geschichte, der Literatur und den Naturwissenschaften zu gewinnen, so weit einschränken, daß sie nur noch der Lectüre dienen.

Die griechischen und lateinischen Extemporalien sollen nach dieser Ansicht auf ein Minimum beschränkt, lateinische Aufsätze aber gar nicht mehr gefordert und eben so von Uebungen im lateinisch Sprechen gänzlich Abstand genommen werden.

Die Stundenzahl des Lateinischen zu Gunsten des Griechischen demgemäß, besonders in den oberen Klassen, zu vermindern, ist von Mehreren vorgeschlagen worden; auch daß man mit dem Griechischen schon in der Sexta beginne; denn das Leiteinische sei, nachdem es seine Aufgabe, uns das Griechische zu vermitteln, erfüllt, mehr und mehr entbehrlich geworden.

Entgegengesetzt ist die Forderung, das Griechische, weil es für die Masse der Schüler zu gut und zu schwer, facultativ zu machen, aber jedem, der für höhere Bildung befähigt sei, Gelegenheit dazu zu geben. — Von einer Seite ist gerathen, den Eintritt in das Gymnasium erst mit dem vollendeten 12. Lebensjahre geschehen zu lassen, und dann in der untersten Klasse das Lateinische mit wöchentlich 16 Stunden, in der nächstfolgenden das Griechische mit 10 Stunden zu beginnen. — Daß es zweckmäßig sei, das Lateinische in einem späteren Alter, als herkömmlich, beginnen zu lassen, ist die Ansicht Vieler: erst müsse der Knabe in seiner Muttersprache zu denken und sich auch schriftlich auszusprechen gelernt haben, ehe man ihn in eine fremde Sprache einführe. Die Behauptung, daß die erste fremde dann nicht eine todte wie die lateinische, sondern eine unsern Verhältnissen näher liegende also das Französische sein müsse, ist schon oben erwähnt.

Mit den Fortschritten der wissenschaftlichen Sprachvergleichung tritt auch die Forderung, die Resultate derselben in der Schule, namentlich beim griechischen und lateinischen Unterricht zu verwerthen und die Lehrbücher danach zu wählen, immer entschiedener auf.

Dem „deutschen National-Gymnasium“ wird zur Pflicht gemacht, auch deutsche Rechts- und Verfassungsgeschichte in seinen Lehrplan auf-

zunehmen, um schon durch die Schule dem Dilettantismus in der Politik entgegenzuarbeiten; ebenso soll die Jugend mit der neueren Strafgesetzgebung bekannt gemacht werden u. dgl. m. — Mit Vermehrung der deutschen Stunden soll ferner mittelhochdeutsche Grammatik schon in den mittleren Klassen gelehrt werden, um jedenfalls in Ober-Secunda schon die Nibelungen und Walter von der Vogelweide in der Grundsprache mit den Schülern lesen zu können, worauf dann weiterhin ein umfassender literaturgeschichtlicher Unterricht folgt, und im Lehrplan der Prima (bei 5 Stunden Deutsch) u. a. auch die aristotelische Poetik. — Eine Verminderung der deutschen Aufsätze der Schüler wird von einigen so sehr befürwortet, daß sie in der Prima sogar halbjährig einen für genügend halten.

Wie von mehreren Seiten überhaupt eine stärkere und selbständige nicht blos gelegentliche Berücksichtigung der Forderungen einer ästhetischen Pädagogik, einer „Erziehung zum Schönen", gewünscht wird; so für die oberen Klassen speciell ein Vortrag über die Kunstgeschichte nach ihrer nationalen Bedeutung; dabei wird auch vorgeschlagen, die Schüler in den oberen Klassen mit Kunstwerken zu umgeben, um ihnen in deren Anschauung einen Ersatz zu geben für die in den Realschulen durch die Naturwissenschaften weiter geförderte Uebung im Sehen und Beobachten. Nach Anderen soll in den höheren Schulen ohne Gestattung einer Dispensation der musikalischen Ausbildung der Schüler täglich mindestens eine Stunde gewidmet werden. Dagegen wollen wieder andere den Gesang und ebenso das Zeichnen und das Turnen lediglich zu den facultativen Unterrichtsgegenständen gerechnet wissen. — Dem Zeichnen wird von Mehreren nicht sowohl nach der Seite der ästhetischen Bildung, auch nicht wegen der Uebung von Hand und Auge und der Technik an sich, Werth beigelegt, als vielmehr wegen der Unterstützung, welche der Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften dadurch erhalten kann; weshalb für die Bildung der Zeichenlehrer nach diesen Seiten hin eine wissenschaftliche Erweiterung gefordert wird.

Nicht wenige Reformvorschläge beziehen sich auf das methodische Verfahren, bisweilen mit der doppelten Tendenz, den Weg zur Zeitersparniß und zu gleichwohl befriedigenderen Erfolgen zu zeigen.

Daß für die Heranbildung von Lehrern, die dem besonderen Schulbedürfniß im naturwissenschaftlichen Unterricht allzeitig zu genügen im Stande sind, mehr geschehe, ist bei dem fühlbaren Mangel an solchen eine oft wiederholte Forderung. Aehnlich ist es mit der Befähigung zum Unterricht in den neueren Sprachen, besonders im Französischen; doch ziehen einige vor, diese Sprachen ganz dem Privatstudium zu über-

lassen, wogegen die Abwendung vom Alterthum auch Aufnahme des Italienischen verlangt, damit in den oberen Klassen jedenfalls Dante gelesen werden könne.

Die Freunde der „Stenographie" haben es an Petitionen für die Einführung eines, wenn nicht obligatorischen, so doch facultativen Unterrichts darin bei sämmtlichen höheren Lehranstalten wiederum nicht fehlen lassen.

Die sich mehrende Verbindung von Vorschulen mit den höheren Lehranstalten wird nach wie vor bekämpft, während von anderen Seiten vorgeschlagen ist, ihnen eine größere Ausdehnung nach oben, wenigstens um ein Jahr, zu geben, um den elementaren Grund sicherer zu legen, und den Eintritt in das eigentliche Gymnasium resp. die Realschule erst nach vollendetem 10. Lebensjahre zu gestatten.

Den im Vorstehenden angedeuteten, sich vielfach widerstreitenden Ansprüchen an die höhere Schule gegenüber, wird ihnen von anderer Seite empfohlen, sich immer mehr auf die einfachen, allgemein nothwendigen Grundlagen zu beschränken und alles Andere jedem Einzelnen zu überlassen; wobei streitig bleibt, was unter allen Umständen zu dieser einfachen Grundlage gehört." —

Aus diesem Gewirre der Meinungen über die Gestaltung des Gymnasiums, sowie des höheren Schulwesens überhaupt, geht wenigstens so viel hervor, daß die gegenwärtigen Gestaltungen auf dem Gebiete der pädagogischen Praxis einer Neugestaltung entgegengehen, die sich zwar aufschieben, aber nicht beseitigen läßt. Als Ziel alles Strebens wird immer wieder auftauchen die Forderung eines einheitlichen, in sich zweckmäßig gegliederten pädagogischen Gesammtbaues, der allein eine wirkliche Scheidung der Schuljugend nach ihren verschiedenartigen Talenten ermöglicht und in der jedes begabte Menschenkind das höchste Stockwerk zu erreichen vermag. Das Nebeneinander verschiedener Schularten, die alle auf separater Grundlage ruhen, gereicht dem Elternhaus wie den Lehranstalten gleichmäßig zum Schaden und entbehrt der psychologischen Gesetzmäßigkeit, die überall sichtbar sein sollte, wo von Menschenerziehung die Rede ist.

17.

Die Begründer und Führer der Alterthumswissenschaft.

Der geniale Gründer der Alterthumswissenschaft und der gegenwärtigen humanistischen Gymnasien ist

Friedrich August Wolf.

Er war am 15. Februar 1759 zu Hainrode geboren. Seiner Mutter, einer durch und durch praktischen Frau, die nicht gern vom guten Gemüth ohne Werke hörte, indem sie zu sagen pflegte: „Nachbars Kuh hat auch ein gut Gemüth, giebt aber keine Milch“ — verdankte der Knabe sein geistiges Leben, indem sie überall seinen Ehrtrieb aufzuregen wußte und einst ihn innig herzte, als er auf ihre Frage, was er werden wolle, ganz ernst geantwortet: „ein Superdent“. Sein Vater, dessen Weisheit war, in Furcht und Hoffnung stets das zu Viel zu vermeiden, hatte keinen angelegeneren Wunsch, als daß sein Erstgeborener die literarische Bildung, die bei ihm unvollständig geblieben war, so zeitig als möglich beginnen solle, ersann sich eine Methode, um dem Kinde das Lateinische als zweite Muttersprache beizubringen, so daß das Kind, nach Vollendung des zweiten Lebensjahres, lange, ehe es Lesen und Schreiben gelernt, nicht blos eine große Anzahl lateinischer Vocabeln wußte, sondern auch — wie Wolf späterhin versichert — ein dunkles grammatisches Gefühl für ihre Bildung und Zusammensetzung hatte. Der regelmäßige Unterricht des Knaben begann im vierten Lebensjahre; und seit dieser Zeit wurde er auch in der Musik, im Gesange und im Clavierspiel unterwiesen. Von fremden Sprachen wurde später neben der lateinischen die französische und griechische angefangen, so daß der Knabe Ostern 1767 im Gymnasium zu Nordhausen der dritten Klasse, in der neben dem neuen Testamente auch schon ein leichter griechischer Schriftsteller gelesen wurde, zugewiesen werden konnte. Der Vater hatte beim Unterricht des Sohnes festgehalten: strenge Gewöhnung an distinctive Aussprache und genaue Ausdrucksweise, viele Uebung im lauten Lesen und im lauten Denken, viel Kopfrechnen und Auswendiglernen. Auf dem Gymnasium verdankte Wolf Fabricius frühzeitige Erwerbung einer ausgebreiteten Bücherkenntniß und dessen Nachfolger Hake die Ueberzeugung, daß man bei angestrengtem Fleiß das Meiste ohne Lehrer für sich aus Büchern lernen könne. „Im 13. Jahre — erzählte Wolf — war ich als Mensch ziemlich fertig, d. h. die charakteristischen Züge waren alle da für's ganze Leben; der Knabe war offenbar der Mann im Kleinen.“ In der Wissenschaft wurden die bedeutendsten Schriftsteller der Alten, wie die der Franzosen, Italiener, Spanier und Engländer von ihm durchgearbeitet, wobei die Nächte durchwacht, die Füße in kaltes Wasser gesetzt, und das eine Auge verbunden wurde, um so lange nur das andere zu brauchen. Weihnachten 1776 verließ Wolf das Gymnasium: in seinem Testimonium bittet der Gymnasial-Rector Albert „Quoscunque Musarum Maecenates“ inständigst,

nicht daran zu zweifeln, daß der hoffnungsvolle Jüngling Deo O. M. honori, patronis gaudio et rei scholasticae, cui se dicavit, magnae aliquando utilitati sit futurus.« Auf der Universität Göttingen widmete er sich ausschließlich dem Studium der Philologie, ohne jedoch mit Heyne in nähere Verbindung zu treten, der ihn vielmehr von der Theilnahme an einer Vorlesung über Pindar ausgeschlossen hatte, und der auch die abweichenden Ansichten über die homerischen Gesänge, die ihm Wolf 1779 in einem Aufsatze vorlegte, kalt zurückwies. „Von dem Collegium über den Pindarus — schreibt Wolf später an Heyne — schlossen Sie mich aus als von einer Art von Privatissimum, wozu nur longe provectissimi den Zutritt hätten. Ich erbot mich mit so kaltem Blute als nur möglich war, zu einer Probe meiner Kenntnisse im Griechischen. Sie antworteten darauf entweder nichts oder etwas Unbefriedigendes." „Diese rauhe Begegung war die vornehmste Ursache, warum ich nicht einmal eine Stelle in dem philologischen Seminarium suchte, so ungern ich sie in ökonomischer Hinsicht entbehrte." — Wolf ging nach Vollendung seiner Universitätsstudien als außerordentlicher Lehrer an das Pädagogium nach Ilfeld, wo er seinen Ruf durch Herausgabe des platonischen Symposiums begründete, ward 1782 Rector der Stadtschule zu Osterode und wählte 1783 von den beiden an ihn ergangenen Anträgen, als Director des Gymnasiums nach Gera, oder als Professor der Philosophie und Pädagogik nach Halle zu kommen, die ihm einen größeren Wirkungskreis eröffnende Hallenser Professur. In Halle, wo er 23 Jahre lehrte und wirkte, feierte er die eigentliche Glanzperiode seines Lebens. „Hier wird er „inmitten der philanthropinistischen Gährungen der gelehrten Schulen Deutschlands" der Begründer der neuen Philologie und der Schöpfer eines eigenen Lehrerstandes derselben. Von hier aus wurde er eine europäische Berühmtheit — durch seine Ausgaben mehrerer lateinischer und griechischer Klassiker, der Tusculanen, der ciceronianischen Reden, der platonischen Dialogen 2c., durch seine treffliche Uebersetzung der Acharner und der Wolken des Aristophanes 2c., durch seine „Geschichte der römischen Literatur", durch das mit Buttman herausgegebene „Museum der Alterthumswissenschaften", durch die „literarischen Analecten" 2c. — besonders aber durch seine 1795 erschienenen „Prolegomena zu Homer": klassische Forschungen über die Geschichte des homerischen Textes, die mit Gelehrsamkeit und Scharfsinn den Satz zu beweisen streben, daß Iliade und Odyssee in ihrer gegenwärtigen Gestalt nicht das Werk Homer's, sondern mehrerer homerischen Rhapsoden sind. Denn — so beweist Wolf — zur Zeit Homer's war die Schreibkunst, wenn auch erfunden,

doch nicht im allgemeinen Gebrauch und nicht bis zum Bücherschreiben ausgebildet. Wenn aber Homer nicht schreiben konnte, konnte er auch nicht Werke von solchem Umfange dichten. Auch waren die Griechen zur Zeit Homer's noch nicht so gebildet, als es zur Abfassung eines so kunstvollen Ganzen erforderlich gewesen wäre. Daneben findet man in den Gedichten selbst manche Ungleichheit, besonders zwischen den ersten und letzten Gesängen: in der Ilias enthalten die Gesänge 19—22 Merkmale eines neuen, gegen die vorhergehenden Gesänge fremden Tones und Charakters in Denkweise und Sprache; vom achten Gesange der Iliade an bemerkt man die Reste des Kittes, wodurch die Rhapsodien verbunden wurden. Zur Zeit Homer's endlich war die Sprache noch nicht so vollkommen und grammatisch gebildet, als sie in der Ilias und Odyssee erscheint. Darum kann keins von beiden Gedichten von einem Verfasser und aus einer Zeit sein. Man kann vielmehr in ihnen mehrere kleine Ganze unterscheiden, z. B. 7, 8 und 9 der Iliade eine Rhapsodie, — die Siege Hector's; dann das Schiffsverzeichniß, die Wettspiele 2c. Jahrhunderte lang erhielten sich diese Stücke durch den Gesang der Rhapsoden und waren die Lieblingsgesänge der ionischen Griechen. Lykurg brachte von seinen Reisen die erste Sage von den homerischen Gedichten in das griechische Mutterland, und drei Jahrhunderte später fingen Peisistratos und die Peisistratiden an, die Werke Homer's zu sammeln und zu veranstalten, daß sie alljährlich an dem Feste der Panathenäen von den Rhapsoden öffentlich vorgetragen wurden. Nach ihrer schriftlichen Aufzeichnung und Zusammensetzung wurden sie wiederholt überarbeitet, ergänzt, fortgeführt, bis sie zuletzt durch die Bemühungen der alexandrinischen Kritiker die Gestalt, aus welcher sich der gegenwärtige Text gebildet hat, sowie die Abtheilung in 24 Gesänge nach der Zahl der Buchstaben des Alphabets empfingen.

Die Prolegomena machten Epoche in der Welt, die ein Verständniß für die Bedeutung von Wolf's That hatte. Wilhelm von Humboldt schrieb schon im Januar 1793 an Wolf: „Der Gedanke über die Urheber der homerischen Gedichte beschäftigt mich ganz." Goethe begrüßte zuerst die Prolegomena huldigend, während er im Alter, welches das Zerstückelte nicht liebt, gern den früheren Glauben an die Einheit Homer's wieder walten ließ. Schiller fand sich durch die Prolegomena zu eigenen kritischen Untersuchungen mächtig angeregt und benutzte die geöffnete Bahn geistreich für die Geschichte der Poesie der Griechen und Römer. A. W. Schlegel wandte Wolf's Ansichten auf das Nibelungenlied und auf die Kritik und Geschichte der indischen Poesie an. Bei Garve hingegen erregten die Resultate Wolf's Grauen, weil dergleichen

uns immer einen Gegenstand des Glaubens und der Bewunderung nach dem anderen entziehen; Homer sei bisher ein Eckstein des hohen Alterthums gewesen; er sei wankend geworden; der Bibel selbst werde es nicht besser ergehen. Auch Voß blieb der Ansicht von der Einheit Homer's und der homerischen Gesänge nach Gefühl und Gewohnheit treu, höhnisch herabsehend auf das historische ingenium, welches den guten alten Glauben untergrabe.

Während Wolf so nach außen hin die wissenschaftliche Welt bewegte, arbeitete er in seinem Berufe, — eingedenk seiner Bestallung, nach der er die Professionem Philosophiae und in specie der Pädagogik seinen Pflichten gemäß verwalten, jährlich ein gemeinnütziges, auf die Erziehungskunst Bezug nehmendes Publicum unentgeltlich lesen, in Ansehung der pädagogischen Anweisung in Seminario, dieselbe so viel als möglich praktisch einrichten und zu diesem Behufe öffentlich selbst in Gegenwart der Seminaristen im neuen Pensions-Institut unterrichten, in Ansehung dieses Instituts selbst aber darüber die Aufsicht führen solle. Er hatte sich zur Aufgabe seines Lebens gemacht, nicht Schriftsteller, sondern Lehrer zu sein. Als solcher hat er Schulen im großartigsten Stil gestiftet. In seinen Vorlesungen war es ihm nicht um Ueberlieferung einer großen Menge von einzelnen Kenntnissen zu thun; er wollte Grundsätze mittheilen, die zur Erwerbung eigener Einsicht reizen; er wollte den wissenschaftlichen Geist wecken. Dabei befolgte er seinen Grundsatz, daß die Jünglinge schnell zu dem Unterrichte hinauf, nicht der Unterricht zu den Schülern heruntergezogen werden müsse, und begann fast jedes Collegium mit der Mahnung, daß nur derjenige den Studien recht obliege, der für sich und das Leben studire, nicht aber um der Prüfungen willen, denen er beim Eintritt in den Staatsdienst sich unterziehen müsse. Alle liberalen Studien illiberal behandelt, sänken noch unter das Handwerkswesen herab; illiberal aber behandele sie jeder, der sie um der Examia willen betreibe; er gleiche dem Lehrjungen, der mehr den Tag des Gesellwerdens im Auge habe, als das ganze übrige Leben; unter der Examenscheu versiege die Liebe zu den Studien als solchen, während man doch vor allem dahin zu trachten habe, diese Liebe recht anzufachen. — Die einzige Büste, die in Wolf's Hörsaale stand, die Büste Lessing's, zeigte auf das Streben, das an dieser Stätte waltete — der „Geist einer Kritik, die bei jeder Frage von Bedeutung Wahrheit oder Gewißheit von Wahrscheinlichkeit und von Möglichkeit zu unterscheiden und die Grade der beiden letzteren sicher zu bestimmen suchte“. — „Wolf — sagt Fröhlich, der von 1798 bis 1802 in Halle studirte — war ein eben so ausgezeichneter Lehrer als Schriftsteller. Sein Vortrag war frei und nur selten dictirte er einige Paragraphen, welchen

er mündliche Erläuterungen zufügte. Er theilte seinen Zuhörern nicht sowohl eine Masse schon fertiger Kenntnisse mit, nicht schon ausgeprägte Münze zum Umtausch gegen allerlei nützlichen Lebensbedarf von Hand zu Hand, sondern nur edlen Stoff zu selbstthätiger Verarbeitung. Er regte nur an, gab Ideen und begeisterte seine Schüler durch die Liebe zur Wissenschaft, welche ihn selbst erfüllte. Daher die gespannte Aufmerksamkeit seiner zahlreichen Zuhörer und ihr reger Eifer, seinem raschen Gedankengange, welcher nicht selten blitzartig auf verwandte Gegenstände übersprang, zu folgen. Alle seine Vorträge waren gewürzt durch heitere Laune und Witz; aber nicht zur schalen Belustigung seiner Zuhörer, sondern um die wichtigsten Wahrheiten daran anzuknüpfen. Er besaß eine seltene Combinationsgabe. Aus leisen Andeutungen in den alten Schriftstellern und ihrer Verbindung leitete er oft die überraschendsten Wahrheiten für Sprachkunde und Geschichte ab. Mit einem ungemeinen Scharfsinn in der Auffassung und Entwicklung des Kleinsten verband er zugleich die Gabe, das große Ganze der Wissenschaft in seinen Grundgedanken und in ihren wechselseitigen Beziehungen zu überschauen und mit der sorgfältigsten Zergliederung des Einzelnen den übersichtlichen Zusammenhang des Ganzen zu verbinden. Musterhaft war seine methodische Kunst, wissenschaftliche Ergebnisse im Geiste seiner Zuhörer zu entwickeln. Er übergab wichtige Wahrheiten der Sprachwissenschaft, der Geschichte, der Kritik nicht als etwas schon Gefundenes dem Gedächtnisse, sondern ging von einem begründeten Anfangspunkte aus, ordnete den Stoff, verglich und wog die Gründe gegen einander ab, stellte ein förmliches Zeugenverhör an und ließ das Ergebniß vor dem geistigen Auge seiner Zuhörer entstehen. Oder er verfuhr regressiv, ging von dem angeblichen Ergebnisse aus, führte es auf anerkannte Wahrheiten zurück und gab damit die Probe zum Exempel. Solche genetische Entwicklungen sicherten nicht blos dem Bewußtsein den Gewinn für immer, sondern bewirkten auch durch die deutliche Anschauung der erworbenen Erkenntniß die festeste Ueberzeugung und enthielten zugleich eine praktische Anweisung zu dem Verfahren in ähnlichen Fällen. Bei der Erklärung der klassischen Schriftsteller las er gemeiniglich anfangs sehr langsam; allmählich las er schneller, bezog sich auf die früheren Bemerkungen und empfahl das Uebrige dem Privatfleiße, welchen er gern mit Rath und That unterstützte. Seine Methode in der Erklärung der Schriftsteller war im allgemeinen eine historisch-kritische. Ueberall bemühte er sich, zuerst die Thatsachen, den Sprachgebrauch, die wahre Lesart, wobei er gern die Vulgata schützte, kritisch zu begründen, wobei er dann die weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen anschloß. Auf diesem Wege legte

er den sichern Grund sowohl zu einer historischen als wissenschaftlichen Grammatik, indem er zugleich den Sprachgebrauch der Dichter und Prosaisten nach Gattungen und Zeitaltern sorgfältig unterschied und die Sprachregeln genetisch entwickelte." — So war Wolf bemüht, den wissenschaftlichen Geist in seinen Zuhörern zu entzünden. Diese Zuhörer — so charakterisirte Körte — sollten sich nicht blos wärmen an seinem Feuer und nur etwa eine höhere Röthe des Antlitzes davon tragen, sondern die eigene Flamme daran entzündend, sollten sie den Rost der Seele daran ausglühen. Er wußte seinen Lehrvortrag dem verschiedenartigsten Geiste und Geschmacke seiner Zuhörer vortrefflich anzupassen. Beim Interpretiren alter Autoren suchte er das Ganze zur Anschauung zu bringen, ohne daß seiner strengen Sorgfalt das Geringfügigste entging. Das ganze Gebiet der Philologie aber, das bisher aus einem Aggregat von Sprachkenntnissen und antiquarischen Notizen bestanden hatte, erhob er zu einer organisch gebildeten Wissenschaft, der er den Namen „Alterthumswissenschaft" beilegte, darunter verstehend objektiv den Inbegriff derjenigen Kenntnisse, wodurch wir eine möglichst anschauliche und vollständige Vorstellung von dem ganzen Leben der beiden gelehrt gebildeten Völker des Alterthums erhalten, vermittelst der von ihnen übrig gebliebenen Werke und Denkmäler ihres ehemaligen Daseins; subjectiv, die Summe von Einsichten, welche wir durch eigenes Studium aus jenen Werken und Denkmalen, von den Begebenheiten und Zuständen der beiden Völker, von ihren Künsten und Wissenschaften, von ihrem gesammten öffentlichen und Privatleben erlangen. Die Quellen, aus denen der Alterthumsforscher seinen Stoff herzunehmen hat, sind ihm die Ueberreste des griechischen und römischen Alterthums. Diese aber sind von dreifacher Art: theils schriftliche Werke, wozu auch die vor Verbreitung der Schreibekunst nur gesungenen, später erst aufgezeichneten Bardenlieder gehörten; theils künstlerische, d. h. Werke der Zeichnung und Bildnerei, sowohl der mit der Poesie verschwisterten Kunst als der gemeinen Technik; theils Ueberbleibsel gemischter Art, an welchen Literatur und gemeine Technik ungefähr gleichen Antheil haben: so die meisten mit Aufschriften versehenen Steine, die sich weit mehr den Schriften als den Kunstprodukten nähern. Die ganze Fülle dieses Stoffes zerlegt Wolf in 24 Theile, deren wissenschaftliche Behandlung in eben so viel Disciplinen die formale und materiale Seite des griechisch-römischen Alterthums zur allseitigen Darstellung bringen soll. Er unterschied nämlich 6 instrumentale Disciplinen, die als Organe den Eintritt in den Kreis der Gegenstände vorbereiten, welche das Historische und Reale der Wissenschaft und die nähere Anschauung der alten Welt

gewähren, und 18 reale oder materiale, welche als besondere Doctrinen die Contemplation des Alterthums vermitteln. Die Disciplinen der ersten Klasse sind: 1) philosophische Sprachlehre oder allgemeine Grundsätze beider alten Sprachen, 2) Grammatik der griechischen Sprache, 3) Grammatik der lateinischen Sprache, 4) Grundsätze der philologischen Auslegungskunst, 5) Grundsätze der philologischen Kritik und Verbesserungskunst, 6) Grundsätze der prosaischen und metrischen Composition oder Theorie der Schreibart und der Metrik. Die Disciplinen der zweiten Art sind: 1) Geographie und Uranographie der Griechen und Römer, 2) alte Universalgeschichte oder allgemeine Geschichten der Völkerschaften des Alterthums, 3) Grundsätze der alterthümlichen Chronologie und historischen Kritik, 4) griechische Antiquitäten oder Geschichte der Zustände, Verfassungen und Sitten der vornehmsten Staaten und Völker Griechenlands, 5) römische Antiquitäten oder Alterthumskunde Roms und des ältern römischen Rechts, 6) Mythologie oder Fabelkunde der Griechen und Römer, 7) Literarhistorie der Griechen oder äußere Geschichte der griechischen Literatur, 8) römische Literarhistorie oder äußere Geschichte der römischen Literatur, 9) Geschichte der redenden Künste und der Wissenschaften bei den Griechen, 10) Geschichte der redenden Künste und der wissenschaftlichen Kenntnisse bei den Römern, 11) historische Notiz von den mimetischen Künsten beider Völker, 12) Einleitung zur Archäologie der Kunst und Technik oder Notiz von den übrig gebliebenen Denkmälern und Kunstwerken der Alten, 13) archäologische Kunstlehre oder Grundsätze der zeichnenden und bildenden Künste des Alterthums, 14) allgemeine Geschichte der Kunst des Alterthums, 15) Einleitung zur Kenntniß und Geschichte der alterthümlichen Architektur, 16) Numismatik oder Münzenkunde der Griechen und Römer, 17) Epigraphik oder Inschriftenkunde beider Völker, 18) Literarhistorie der griechischen und lateinischen Philologie und der übrigen Alterthumsstudien nebst der Bibliographik. Als das letzte Ziel aller dieser in Eins verbundenen Bemühungen stellt Wolf die Kenntniß der alterthümlichen Menschheit selbst auf, welche Kenntniß aus der durch das Studium der alten Ueberreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgehe. — So hat Wolf zuerst versucht, die Alterthumswissenschaft als ein organisches Ganzes zu erfassen und dadurch wesentlich beigetragen, der Philologie als historisch-kritischer Alterthumsforschung die Selbständigkeit einer eigenen Wissenschaft zu geben und die beiden alten Sprachen und die Werke der alten Klassiker „aus dem verjährten Staube der Schule in die freie Gemeinschaft aller Bildungskreise emporzuführen.“

Im philologischen Seminar, das am 15. October 1787 von Wolf eröffnet ward, wollte er Lehrer und Verkündiger seiner Alterthumswissenschaft bilden, und bildete er solche. Er betrachtete es als ein Institut zur Aufrechterhaltung der Gelehrsamkeit und zur Bildung wie akademischer Docenten, so besonders solcher Lehrer und Schulmänner, die in den zwei oder drei obersten Klassen gelehrter Schulen unterrichten wollen. „Die Hauptabsicht eines Seminarium philologicum — sagt er — könnte keine andere sein, als brauchbare Schulleute für die oberen Klassen literarischer Schulen oder Gymnasien zuzuziehen. Daß es im Ganzen an solchen sehr fehlt, wird allgemein eingestanden. Die allgemeine, gerechte Klage, daß aus so wenigen Schulen tüchtig vorbereitete Jünglinge auf die Akademie kommen, die dem akademischen Vortrage gewachsen sind, ist im Grunde nichts anderes, als jenes Geständniß. Denn gelehrte und sachkundige Schulmänner, wenn sie die gute Methode nur einigermaßen inne haben, sind nach aller Erfahrung das sicherste Mittel, Schulen zu verbessern, wogegen eine Menge Schulverbesserungen nur Palliative sind." „Die Frage ist also: wie erhält man solche Schulleute? Durch größere Gehalte und äußerliche Ehrenbezeugungen wohl nicht allein. Ueberhaupt, glaube ich, so lange fort nicht, als die Schulmänner professionsmäßige Theologen sind, die ihren cursum theologicum auf der Universität durchlaufen haben und die Schule für einen Durchgang in ein ruhiges oder fettes geistliches Amt ansehen. Ihre theologischen Studien, die so selten auf Sprachgelehrsamkeit gebaut sind, helfen ihnen als Schulmänner oft nicht viel mehr, als ihnen das Studium des Feudalrechts helfen würde. Die Erfahrung bestätigt diesen Gedanken. Auch kamen unsere vorzüglichsten und größten Schulmänner entweder mit Sprachkenntnissen schon gut versehen zur Theologie, der sie sich anfangs widmeten, oder sie nannten sich auf der Universität nur studiosi theologiae und trieben da schon sogenannte Schulwissenschaften für sich oder bei einigen Lehrern; oder geriethen, was begreiflich das Beste ist, durch eigene Neigung auf dieses Fach und diesen Stand." Das Seminar sollte nun — diesen Anschauungen Wolfs entsprechend — nach und nach die Trennung des Schulstandes vom Predigerstande bewirken, welche er für eben so nothwendig als die Trennung der literarischen Schulen von den Bürgerschulen hielt. Durch seine innere Organisation sollte es die Wißbegierde der Jünglinge, ohne alle Rücksicht auf gewähltes Brodstudium, reizen und thätig erhalten. Da der Zweck der Anstalt dahin ging, dem immer mehr sinkenden Geschmack an gründlicher klassischer Gelehrsamkeit aufzuhelfen und zugleich tüchtige Subjecte zu erlangen, welche einmal

als öffentliche Lehrer in gelehrten Schulen angestellt werden können: so war es natürliche Folge, daß niemand der Aufnahme in das Seminar fähig gehalten wurde, als wer sich mit Humanioribus beschäftigt, es sei nun als Haupt- oder als vorzügliches Nebenstudium. Aus dem Zwecke entstehen dann auch — sagt Wolf — die Arten von Uebungen, die hier vorgenommen werden müssen: die zwei Hauptübungen sind Erklären der alten Autoren und Schreiben. In vier Semestern, als dem Zeitraume, welchen die meisten im Seminar zubringen, sind griechische und lateinische Schriftsteller, abwechselnd ein Prosaist und ein Dichter, von den Seminaristen selbst zu erklären, und ist diese Erklärung derjenigen ähnlich einzurichten, wie sie den oberen Klassen von Gymnasien angemessen ist. Die gewöhnliche Sprache im Seminar ist die lateinische; Deutsch-Uebersetzen darf jedoch nicht vernachlässigt werden. Eine wöchentliche Stunde wird auf die Uebungen im grammatischen und kritischen Erläutern von Schriftstellern, auch in ästhetischer Hinsicht, eine zweite auf's Disputiren und Beurtheilen schriftlicher Aufsätze, deren jeder nicht unter 1 ½ Bogen sein darf und deren Eingabe an eine feste Zeit gebunden ist, — zu verwenden sein. Die didaktischen Uebungen sind dreifach: a) Anfangs nimmt der Director zuweilen ein paar Schüler aus den oberen Gymnasialklassen in sein Auditorium, an denen sich die Seminaristen üben. b) In einer der oberen Schulklassen lehrt theils der Director selbst vor, theils läßt er die Seminaristen lehren. c) Die Seminaristen dienen als Adjuncten oder Collaboratoren in gewissen Klassen und Lectionen einer Schule, wo der Director ihren Unterricht von Zeit zu Zeit besucht. — Im philologischen Seminar fühlte sich Wolf wie im engsten Kreise vertrauter Freunde. In ihm auch verstand er die schwierige Kunst, einer Anzahl unter einander mehr gleichgestellter Jünglinge den Weg zu bahnen, auf welchem sich jeder selbst, nach seiner eigenen Persönlichkeit, zum tüchtigen Lehrer ausbilden konnte. „Hier ging er selbst überall voran, den Gang der Untersuchung bezeichnend, Quellen eröffnend und deren Strömung andeutend, die mehr als alle Regeln bildende Methode praktisch lehrend und die Jünglinge nach allen Seiten hin übend. Hier besonders glänzte seine außerordentliche Gabe, sich der eigenthümlichen Fähigkeit und Neigung eines Jeden hinzugeben und die ganze Persönlichkeit jedes Einzelnen in Anspruch zu nehmen, den Eilenden zügelnd, spornend den Säumigen, Fleiß und Eifer jedoch nur nach eines Jeden Vermögen würdigend." So suchte er selbst in seiner Person darzustellen, was er von einem guten Lehrer fordert. Vor allem muß ein guter Lehrer — so sagt er — Wahres lehren und dies wohl begründen. Dann muß er eine jedem Lehrgegenstande

angemessene Lehrweise haben, welche sich vorzüglich in der Ordnung zeigt, daß man alles gut unterscheidet, jedes am rechten Orte vorbringt, — und in passender reiner, klarer, angenehmer und wo es hingehört auch witziger Sprache, in einer solchen, welche der Gesellschaftssprache gebildeter Menschen entspricht. Jeder Vortrag muß der Fassungskraft der Zuhörer angemessen sein; weil aber unter diesen starke und schwache, so soll sich der Lehrer eine mittlere Klasse denken, nach deren Fähigkeit er sich richte.

Wolf war nicht blos genialer praktischer Lehrer; er war auch Theoretiker der Pädagogik. Das Erziehungsideal Wolf's ist „rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemüthskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen." Die praktische Pädagogik ist für Wolf „die Kunst, welche die Anlage und Kräfte des Menschen in der Zeit seiner moralischen Unmündigkeit durch Erziehung und Unterricht zu der Bestimmung seines künftigen Lebens entwickelt und vervollkommnet." Einen guten Erzieher und Lehrer bilden, ist eben so etwas, wie einen guten Dichter, Maler, Künstler überhaupt. Naturanlagen, Theorie und Uebung gehören dazu. Die Theorie thut das Wenigste. Wenn nun der Erzieher durch absichtliche Veranstaltungen die Anlagen und Kräfte des werdenden Menschen zu der Bestimmung seines künftigen Lebens zu entwickeln und zu vervollkommnen suchen soll, so hat er auch die Kräfte des Körpers und zwar, wie es alle Völker des Alterthums gethan haben, zuerst zu entwickeln. Darum sollte das Kind bis in's zehnte Jahr gar nicht stundenweise sitzen, sondern nur halbe Stunden: ein Kind durch frühen Unterricht still sitzen zu lehren, ist Thorheit; Kinderlektionen müssen kurz und abgebrochen sein und blos Gelegenheit zum Denken geben. Die Seele entwickelt sich zuerst von selbst; Aufmerksamkeit und Kunst müssen ihr zur Seite gehen, ohne Doctrin; diese tritt erst in späteren Jahren ein. Daß die erste Erziehung richtig von Statten gehe: das ist besonders die Aufgabe der Aeltern. Die häusliche Erziehung soll eine leibliche und seelische und letztere eine Sittenzucht und Geistesbildung sein. „Die Seele ist der befehlende Theil, der Körper der gehorchende. Mit einem schlechten Diener ist aber nichts anzufangen. Man muß also den Körper so ausbilden, wie ihn die Seele bedarf, daß er ihr gehorchen könne." Das Kind muß — diese Maßregeln müssen die Aeltern streng beachten — vom 6. Jahre an etwas anhaltender durch Privatlehrer oder in einer öffentlichen Schule beschäftigt werden, nachdem ihm früher, je nachdem sich dessen Fähigkeiten entwickelten, einzelne historische, geographische und Naturkenntnisse rhapsodisch beigebracht, auch viel Verständliches, selbst ehe es lesen lernt, besonders leichte und nützliche Verse bis zum Aus-

wendiglernen vorgesagt wurden. Während dieser Zeit muß es an unbedingten Gehorsam gegen Aeltern und ältere, wohlmeinende Personen gewöhnt sein. Gleicher Gehorsam muß ihnen dann gegen ihre Lehrer eingeprägt werden. Vom 6. Jahre an gehören die Kinder schon zur Hälfte dem Staate an, der deshalb für öffentlichen Unterricht sorgt, damit nicht in der Folge rohe, sittenlose und in irgend einer Hinsicht untaugliche Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft der besten Regierung entgegenarbeiten. Von den Pflichten der Aeltern gegen die Schule redet Wolf also: „Der öffentliche Unterricht kann seinen Zweck bei weitem nicht erreichen, wo nicht Aeltern oder deren Stellvertreter kräftig dazu mitwirken, alles vermeiden, was dessen Wirkung hindern kann.“ „Die einmal gewählte Schule muß den Aeltern so ehrwürdig sein, daß sie alles thun, was die Lehrer in ihrem mühseligen Geschäfte fördern, alles abwenden, was ihnen die Fortschritte erschweren oder verhindern kann. Es ist eine Versündigung an dem Gemeinwesen, das den Aeltern diese so große Gelegenheit zur Ausbildung ihrer Kinder giebt, wenn nicht alles geschieht, was die Aeltern in ihrer Gewalt haben, den Nutzen des öffentlichen Unterrichts zu fördern und selbst zu erhöhen.“ In solcher Absicht muß den Kindern „Gehorsam gegen ihre Lehrer eingeprägt werden. Daher die Aeltern diese nicht anders als mit Liebe und Achtung behandeln und nie ein Mißtrauen in deren Kenntnisse und übrige Amtsfähigkeiten setzen dürfen.“ „Außer bei unabwendbaren Noth- und Ehrenfällen muß man den Kindern nie gestatten, eine Schulstunde zu versäumen.“ „Auch auf die häuslichen Arbeiten müssen Aeltern ein wachsames Auge haben.“ — Die Schule hat den Schüler zu seinem künftigen Berufe vorzubereiten. Will er einen wissenschaftlichen Beruf erwählen, so wird er auf den Gymnasien vorbereitet, deren Unterricht, gleich dem auf allen Schulen, nur im allgemeinen bildend und elementarisch sein muß. Denn der Zweck des Schulunterrichts ist, dem Zögling diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen, die ihn nicht sowohl zum Gelehrten, als zum gebildeten und aufklärungsfähigen Manne machen; zur eigentlichen Gelehrsamkeit und wissenschaftlichen Ausbildung muß erst die Universität wirken. Der Unterricht auf Gymnasien muß theils in Absicht der Gegenstände, theils in der Form so sein, daß er auf den akademischen zweckmäßig vorbereitet. Er muß sich auf diejenigen Objecte einschränken, mit denen der neue Student bekannt sein muß, um sich bei dem Unterricht auf der Universität orientiren zu können. Von der Methode des Unterrichts wird gesagt: „Erst auf der Universität muß der Unterricht wissenschaftlich, auf der Schule muß er vor-

bereitend, im allgemeinen bildend und elementarisch sein." „Der Zweck des Unterrichts ist, dem Zöglinge diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen, die ihn nicht sowohl zum Gelehrten, als zum gebildeten und aufklärungsfähigen Manne machen." Der Unterricht muß die größtmöglichste Rücksicht auf die Individualität nehmen. „Einer der ersten Grundsätze ist der: man kann keine Norm finden, die für alle Köpfe gleich gut sein sollte; man muß jeden nach seiner Denkweise behandeln." Auch behauptet Wolf: „Verwandt sind zwar alle Arten des menschlichen Wissens, aber mehrere vertragen sich doch in einem Kopfe meistens nicht besser, als wirkliche Verwandte, ja Kinder eines Hauses, wegen des so verschiedenen Charakters, durch den sie sich unterscheiden." „Wir wollen den Verstand nicht allein ausbilden, denn sonst werden wir einseitig; wir müssen auch auf Einbildungskraft und das feine Gefühl des Edlen und Schönen sehen." Dieses vorausgesetzt, glauben wir, daß junge Leute, die sich dem gelehrten Stande widmen, auf Schulen in folgenden Gegenständen so weit gebracht werden müssen, daß sie zusammenhängende Vorträge in den akademischen Disciplinen, sowohl in lateinischer als deutscher Sprache, mit Nutzen anhören und außer den Vorlesungen ihre eigene Fortbildung glücklich betreiben können. a) Begreift der Elementarunterricht das, was die Gymnasien mit den Bürgerschulen gemein haben: Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Musik, erste Anfangsgründe des Französischen, neuere Geographie, etwas von Geschichte, von Anthropologie 2c. b) Alte Sprachen, vornehmlich die lateinische; Geschichte, nämlich fundamentale oder universale, sowohl in Rücksicht der Welthändel, als auf den Fortgang der menschlichen Cultur, der Künste und Wissenschaften; vollständigere Geographie der neueren Welt, und einigermaßen auch des Alterthums, die Anfangsgründe der Mathematik, Religionslehre, Naturhistorie, theils der sogenannten drei Reiche, theils besonders des Menschen, nebst ersten allgemeinen Begriffen der Physik und vielleicht auch der Chemie. c) Von Fertigkeiten muß der von Schulen Abgehende vorzüglich die in der lateinischen und französischen Sprache, zur Lesung mittelmäßig schwerer Schriften erlangt haben; er muß sich in der Muttersprache, und wenigstens in der lateinischen, richtig ausdrücken oder einen lesbaren Aufsatz machen können (weshalb der Unterricht im Latein spätestens gegen das 10. Jahr angefangen werden muß); endlich muß er sich im Auszügemachen das Wesentliche aus allerlei nützlichen Schriften, zur Bildung der Urtheilskraft, angeeignet haben. Da nun alles, was besonders das Gedächtniß und die Imagination beschäftigt, vornehmlich den Schulen gehört, so ist die Erlernung der Sprachen, vorzüglich der gelehrten alten, für das jugendliche Alter die

angemessenste Uebung. „Das Studium der Sprachen muß vor den Wissenschaften hergehen. Es muß zugleich die Basis zu den Wissenschaften sein. Man lernt nicht allein, wenn man so die Sprachen studirt, viele Sachkenntnisse, indem man z. B. Geschichtsschreiber, Weltweise liest, sondern die philosophische Erlernung einer nicht ganz unphilosophischen Sprache bildet den Geist und giebt ihm die rechte Richtung." Das Sprachstudium fordert und fördert a) die Ausbildung der Gedächtnißkraft, sowohl der, die auf einzelne Worte, als der, die auf den Zusammenhang von Gedanken und auf Sachen geht. b) Erhält der Verstand durch dieses Vehikel mancherlei Vorübung zu höheren Anstrengungen nämlich eine Menge von Verstandsbegriffen, Einsichten in die Operationen des Verstandes, und durch die Kunstfertigkeit im Verstehen und Erklären eine so vielseitige Gewandtheit des Geistes, wie kaum durch irgend eine andere Beschäftigung. Auch thut eine weniger gute Methode der formellen Bildung hier bei weitem nicht so viel Schaden, als bei anderen Lehrgegenständen; das Uebel führt gewissermaßen seine Kur selbst bei sich. c) Dadurch, daß das Studium der alten Sprachen an den klassischen Schriftstellern getrieben wird, bildet es einen reinen Geschmack und eine richtige Beurtheilungskraft, die in der glücklichen Behandlung der Wissenschaften und in dem praktischen Leben so nothwendig sind, vor nichtswürdigen Subtilitäten und vor Schwärmerei bewahren, und zu liberalen Gesinnungen gewöhnen. d) Ein wohlgeordnetes und nicht geistloses Lesen der klassischen Schriftsteller wird auch dadurch für die eigentlichen Wissenschaften vorbereitend, daß es den Verstand mit den Materialien versieht, die der Jüngling hernach wissenschaftlich verarbeiten soll; indem sich diese Materialien ihm mit mehr Leichtigkeit und Klarheit darbieten. Die lateinische Sprache insonderheit muß auf Schulen so weit getrieben werden, daß der Abgehende jeden Schriftsteller von mittelmäßiger Schwierigkeit, nach einiger Präparation, wenigstens dem völligen Wortverstand nach erklären, einen mündlichen Vortrag verstehen und ohne grammatische Fehler in dieser Sprache schreiben kann. Das Griechische verlangt Wolf als obligatorischen Lehrgegenstand nur für die Theologie; doch könnte nach seiner Meinung die Erlernung immer als eine Belohnung für vorzüglichen Fleiß in den übrigen Lektionen, namentlich den lateinischen, mehr bewilligt als aufgedrungen oder mühsam empfohlen werden. „Der Geschäftsmann bedarf der alten Sprachen nicht: sie sind, so zu sagen, zu gut für ihn, denn sie setzen zu viel voraus." „Die griechische und die englische Sprache verdienen eigentlich den Vorzug vor den andern. Es wäre am besten, wenn nächst der Muttersprache, die bald grammatisch getrieben

werden sollte, diese zwei Sprachen zuerst erlernt würden." „So gern ich aber auch die Hoffnung faßte, daß das Studium der alten Sprachen mit dem Griechischen könnte begonnen werden, so bin ich doch in Absicht öffentlicher Schulen von diesem schönen Gedanken oder Traume zurückgekommen. Unsere ganze moderne Volksbildung wiederstrebt demselben. Bei dem öffentlichen Unterricht kommt noch der Grund in Betracht, daß wir, wenn wir dem Deutschen unmittelbar das Latein folgen lassen (ja nicht Französisch vorher) und dann das Griechische, — sodann mehr stufenweise fortschreiten; da sich das Latein in der That von vielen Seiten wie ein Mittelglied zwischen älteren und neueren Sprachen darstellt. Auch bin ich überzeugt, daß, wenn unsere Knaben zuerst ein paar Jahre Griechisch und dann erst Latein lernten, vollends niemand mehr in einer alten Sprache würde schreiben können. Denn Griechisch lernt sich heut zu Tage ohnehin nicht schreiben, und auch zu einer wahren Fertigkeit im Lateinischschreiben würden sehr Wenige gelangen; denn es gehört eine gar große Gewandtheit dazu, der Natur entgegen, die eigentlich jeden nur an eine Sprache, wie an ein Vaterland gewiesen hat sich zweier Sprachen bis zum Schreiben und Reden zu bemächtigen, — und nur diejenigen können hierin den Mund zum Fordern aufthun, die keine solcher Forderungen selbst zu erfüllen vermögen. Bei diesem Anlaß ein Wort von den griechischen Schreibübungen, die jetzt hie und da in Schulen eingeführt sind. Immer habe ich durch eigene Erfahrung gefunden, daß man sich die ersten Grundkenntnisse jeder Sprache am besten einprägt, wenn man dabei viel niederschreibt, Formen wie syntactische Redeweisen, und hierin sehe ich keinen Unterschied unter alten und neueren Sprachen. Für jeden muß daher die Grammatik exemplificirt — in eigenen Ausarbeitungen — vor Augen liegen: also mögen in Tertia und Secunda solche Themata nützlich sein, aber größtentheils nur kurze Sätze, nichts hingegen, was auf Stilfarbe Anspruch machen soll." „Eine Hauptregel alles Unterrichts ist die alte horazische: Quicquid praecipies, brevis esto; oder, wie T. Faber, ein guter Mathematiker, sagt: Diejenigen sind für die schlechtesten Lehrer zu halten, die ihre Unterweisung durch zu vieles Reden unterbrechen. Indem sie viel sagen wollen, sagen sie meistens nichts, und betäuben ihre Untergebenen mehr, als daß sie die Sachen aufklären. Die Behandlung der meisten Wissenschaften muß auf der Schule noch nicht streng sein, wohl exact, wo es nöthig, überall aber nicht streng systematisch. Durchaus soll der Jüngling nur das erhalten, was Platon am Isokrates rühmt, er soll Liebe zu höherer Einsicht und Wissenschaft gewinnen, philosophischen Geist, aber noch nicht Philosophie. Richtig und fein denken lernen soll

er; auch grübeln mag er schon lernen über Gegenstände der Künste, vorzüglich der redenden; Kritik kennen lernen, — auch bei Platon lernen ganze Reihen von Ideen übersehen; — dennoch keine einzige Partie der Philosophie systematisch überschauen. Alles einsehen und, wo möglich und nöthig, in eigene Fertigkeit verwandeln. Von Rhetorik viel Vorkenntniß beim Lesen des Cicero; immer die Beispiele neben, ja vor den Grundsätzen und Regeln. Ein System der Rhethorik nicht, in keiner Klasse, aber oft Erläuterungen von Regeln des Stils, theils bei Lesung von Cicero's Rhetorica, theils bei den höheren Stilübungen ꝛc." — „Stehende Lectionen der oberen Klassen eines Gymnasiums müssen sein: Stil im Deutschen und Lateinischen, griechische, lateinische französische und hebräische Sprache, Völker und Literaturgeschichte, Mathematik und Geographie. Einzuschaltende nur halbjährige Lectionen: Encyklopädische Uebersicht der Wissenschaften, Vorbegriffe zur Philosophie, Religionslehre, Neues Testament, Antiquitäten alter Völker überhaupt, römische Alterthümer, Mythologie, Physik, Rethorik und Poetik, Prosodie und Metrik. Von alle dem darf innerhalb 2½ Jahren nichts fehlen." — Ein vollständiges Gymnasium müßte 7 Klassen umfassen: Septima: Montag. 5 Stunden: Religion; Schreiben; Recitiren und Pronunc.; Lateinlesen; Zeichnen: erste Grundlinien. Dienstag. 5 St.: Latein, gute Aussprache; Rechnen; neue Geographie; erste Elemente der Naturgeschichte, Schreiben. Mittwoch. 3 St.; Fragmentarische Völker- und Menschengeschichte; französisches Lesen; Verstandesübungen. Donnerstag. 5 St.: Religion und Moral; Schreiben; Lateinlesen; deutsche Sprache; Zeichnen. Freitag. 5 St. Lateinische Sprache; Rechnen; neue allgemeine Geographie; Naturgeschichte; Zeichnen und Schreiben. Sonnabend. 3 St.: Fragment. Völkergeschichte: deutsch; Recitiren; franz. Lesen. — Sexta: Montag. 5 St.: Naturgeschichte; Deutsch; Französisch; Schreiben; gemeinnützige Kenntnisse. Dienstag. 5 St.: Recitiren; Latein; Zeichnen; Rechnen; Geschichte. Mittwoch. 3 St.: Religion; Schreiben; Verstandesübungen. Donnerstag. 5 St.: Naturgeschichte; Deutsch; Französisch; Schreiben; gemeinnützige Kenntnisse. Freitag. 5 St.: Recitiren; Latein; deutsche Geschichte; Rechnen; gemeinnützige Kenntnisse. Sonnabend. 3. St.: Religion; Latein; Verstandesübungen. — Quinta: Montag. 5 St.: Deutsch; Latein; Zeichnen oder Rechnen; Schreiben; Verstandesübungen. Dienstag. 5 St.: Religion; deutsche Sprache; Latein; Naturgeschichte; Französisch. Mittwoch. 3 St.: Geographie; Latein; Geschichtliches. Donnerstag. 5 St.: Deutsche Sprache; Geschichtliches; Zeichnen oder Rechnen; Schreiben: Verstandesübungen. Freitag. 5 St.: Religion; deutsche Sprache

und Latein; Latein; Schreiben; Französisch. Sonnabend. 3 St.: Neue Geographie; Latein; Geschichte. — Quarta: Montag. 5 St.: Griechisch (Jacob's erster Cursus); deutsche Sprache; Latein: vorbereitende Mathematik; Schreiben. Dienstag. 5 St.: Deutscher Stil; Latein; gemeinnützige Kenntnisse; Französisch; neue Geogrophie. Mittwoch. 3 St.: Geschichte; Griechisch-Lesen; praktisches Rechnen. Donnerstag. 5 St.: Griechisch-Lesen; deutsche Declamat. und Recitat.; Latein; vorbereitende Mathematik; Schreiben. Freitag. 5 St.: Religion; deutscher Stil; Latein; Französisch; neue Geographie. Sonnabend. 3 St. Historica; Deutsch-Schreiben; Lateinschreiben. — Tertia: Montag. 6 St.: Religion; Griechisch — Rechnen; Prof. Lat. (Curtius, Plinius): Historie; Latein-Schreiben; Naturgeschichte. Dienstag. 6 St.: Griech. grammat. Uebungen; Latein; Französisch; Poet. Lat.; Deutsch. Mittwoch. 4 St.: Mathematik; Deutsch — Schreiben; Latein — Schreiben in Themen; Französisch. Donnerstag. 6 St: Religion; Griechisch — Rechnen; Prof. Lat.; Historica; Latein-Schreiben; Naturgeschichte. Freitag. 6 St.: Neue Geographie; griech. gramm. Uebersetzung; Poet. Lat. (Scandiren und Prosodie); Naturgeschichte; Poet. Lat.; Griechisch. Sonnabend. 4 St.: Deutsch; Mathematik; Latein; Zeichnen; Musik. — Secunda: Montag. 6 St.: Prof. Lat. (Livius); höhere Mathematik; Poet. Gräc. (Odyssee) (schriftliches Repet. im Studirzimmer); Französisch; deutsche Declamat. und Recitat. 2c.; latein. Schreiben; Lesen von Neu-Latein und Vocab. Erkl. Dienstag. 6 St.: Poet. Lat. (Virgil. Eclog.); neue Geographie und Statistik; Prof. Gräc. (Anabasis); hebräische Gramm.; Latein; Prosodie und Metrik im Deutsch und Latein. Mittwoch. 5 St.; Philos. Histor.; Elementa histor.; Latein-Schreiben; deutscher Stil; einige selecti zur Bibliothekstunde. Donnerstag. 6 St.: Prof. Lat.; höhere Mathem.; Poet. Gräc; Zeichnen — Musik; deutsche Declamation 2c.; Mythologie. Freitag. 6 St.: Poet. Lat.; neue Geographie und Statistik Prof. Gräc.; Französisch; Lateinisch; deutsche Uebungen. Sonnabend. 5 St.: Uebers. und Neu-Latein; elementa histor.; griech. Grammatik; Französisch; Bibliothek offen. — Prima: Montag. 6 St.: Philosophie (Psychol. Logik); Poet. Gräc. (Aeschyl., Sophokl.); Prof. Lat. statar. (Tacitus); histor. Lit. fundam. (Culturgeschichte); neue Geographie und Statistik; Cic. orat. select.. Dienstag. 6 St.: Latein. Stil; Prof. Gräc. (schriftl. Repetiren im Studirzimmer); höhere Mathematik; Französisch oder Italienisch oder Musik; deutscher Stil; allgemeine Fundamental-Historie. Mittwoch. 5 St.: Religion; Physik; Poet. Lat. statar.; Hebräisch; Englisch; Bücherkunde auf der Bibliothek. Donnerstag. 6 St.: Antiq. Rom.; Poet. Gräc. — Planzeichnen; Prof.

Lat. statar.; Zeichnen — Musik; neue Geographie und Statistik; Cicer. orat. select. Freitag. 6 St.: Stili lat. exercitt.; Prof. Gräc. (schriftl. im Studirzimmer repet.), höhere Mathematik; Französisch — Italienisch — Musik; Deutsch, besonders Decl. und Recitiren; allgem. Fundamental-Historie. Sonnabend. 5 St.: Antiq. Rom.; griech. Gramm. nebst Schreibübungen und Excerpiren; Poet. Lat. statar.; Hebräisch—Englisch; Bücherkunde auf der Bibliothek.

Betreffs des Abganges der Schüler von der Schule zur Universität wäre das Erwünschteste, wenn die Lehrer der Gymnasien die Bildung ihrer Schüler bis zur Universität so vollkommen vollenden könnten und wollten, daß es am Ende der Schulzeit keiner weitläufigen Controle bedürfe. Ohnehin kann blos das Wollen bei mittelmäßigen und schlechten Lehrern dadurch ein wenig vermehrt werden, das Können beinahe gar nicht. Ferner hat der Staat nur darauf zu sehen, daß die beiden Hauptexamina vor der Anstellung recht streng und umfassend und ohne persönliche Rücksichten gehalten werden. Sehr oft hat die Erfahrung gezeigt, daß die mit Zeugnissen der schönsten Reife Entlassenen auf der Universität faul und zu allem, was sie früher versprachen, untüchtig wurden; unreife hingegen reif und tüchtig. Die Jahre bis zur Universität sind noch eine aetas ambigua; erst die nächsten 3 bis 4 Jahre entscheiden. Daraus muß man folgern, daß alles Lob und aller Tadel in jenem Alter zwar nach Wahrheit, aber in milden Ausdrücken, weder beschimpfend noch lobpreisend, ausgetheilt werden muß, nur so, daß Behörden erkennen können, welchen Studirenden sie Beneficien zu geben oder zu verweigern haben. Prüfungen scheinen bei der feierlichen Entlassung der jungen Leute am Ende des Schulcursus eigentlich nicht nöthig, da ja die Lehrer zusammen aus Jahre langer Beobachtung jeden vollständig kennen, und es nicht etwa dürfen darauf ankommen lassen, ob jemand sich in den Prüfungsarbeiten durch fremde Hülfe — wie so häufig — plötzlich anders zeigen will, als er ihnen selbst so lange erschienen. Damit werden nur die fremden Aufseher getäuscht, und besonders die, welche die schriftlichen Prüfungsarbeiten lesen; die Lehrer schweigen eben so oft zu dem Betruge still; viele befördern ihn selbst. Indessen lassen sich doch auch Prüfungen mit Nutzen anordnen; jedoch die damit zu verbindenden Zeugnisse müßten sich auf den ganzen Lehrcursus des Jünglings beziehen, und nur durch einige unanstößige Schlußworte anzeigen, ob jemand seine gehörige Vorbereitung zur Universität vollendet oder nicht vollendet hat. Aus der Methodologie Wolf's

heben wir Folgendes hervor: a) Religionsunterricht: für die elementare Volksschule empfiehlt Wolf frühzeitigen Unterricht in der biblischen Geschichte, indem er bemerkt: „Das erste sind immer Grundsätze der Moral und Religion; das zweite Kenntniß der Muttersprache. Diese Gegenstände enthalten die Grundbildung für Alle." b) Methode des deutschen Sprachunterrichts: 1) die Gewöhnung an richtiges Sprechen ist der Anfang alles Sprachunterrichts. 2) Die ersten Lesestücke für die Jugend müssen poetische sein, denn die Poesie ist viel kindlicher als die Prosa, und sie ist auch eher dagewesen, als die Prosa. 3) Zur höheren Bildung gehört vor allem ein guter Unterricht in der Muttersprache, so daß die Grammatik der Sprache auch mitgenommen wird, und dies alles, ehe man noch an andere Sprachen denkt. 4) Die praktische Anleitung in der Muttersprache muß durch Beispiele und mit Sorgfalt getrieben werden, so daß die niederen Stände auch eine Periodus verstehen lernen. Wenn das nicht geschieht, so wird die Aufklärung sehr aufgehalten. 5) So sehr es zu empfehlen ist, die grammatischen Elementarbegriffe durch Beispiele zu entwickeln, so muß man doch den Schüler auch hier zum eigentlichen Lernen anhalten, ihn decliniren und conjugiren lassen, mit ungewöhnlichen Wörtern bekannt machen. 6) Man muß Exempel niederschreiben lassen; die Fehler müssen die Anfänger verbessern. 7) Man muß Verse von solchen Dichtern, die sich nicht sehr erheben und doch poetisch sind, in Prosa übertragen lassen, nachdem man vorher das Poetische erklärt hat. 8) Es sollen auch Auszüge gemacht werden. Dabei muß der Schüler unterscheiden lernen zwischen den wichtigsten Sachen und den Nebenumständen. Zu diesem Zwecke muß der Lehrer einen längeren Aufsatz durchgehen und zeigen, was nicht fehlen dürfe und was blos für die Phantasie da sei. 9) Der grammatische Unterricht muß seine Basis, jedenfalls seine nothwendige Unterstützung in der deutschen Lehrstunde finden, in welcher theils poetische, theils prosaische Aufsätze recitirt werden. 10) Durch zu frühes Abfassen deutscher Aufsätze werden die Kinder, sich vergeblich abmühend, fade Schwätzer und gelangen zu unfruchtbarer Frühreife. c) Methode im Griechischen: in einer der untersten Klassen regelmäßig decliniren und conjugiren mit Einschluß des nothdürftigsten aus der Syntax, um recht bald das Lesebuch vornehmen zu können. Bei jedem Substantiv, Artikel und Genitiv; mit der Form der Substantive Anwendung der Partikel verbinden. Das erste Lernen des Verbums muß durch colorirtes Fachwerk unterstützt werden, damit der Schüler sehe, was mit den einzelnen Zeitformen vorn, hinten und in der Mitte vorgehe. Erst nach Beendigung

der Declination und Conjugation darf die Lehre von der Verwandlung der Buchstaben und auch dann erst ausführlicher die Accentlehre folgen. Nur ionischer Dialect: nach dem Lesebuche Herodot. Erst in den mittleren griechischen Klassen sollen zur Wiederholung des Erlernten kleine griechische Formeln übersetzt werden, kleine Sätze, nichts hingegen, was auf Stilfarbe Anspruch machen kann. — d) Methode im Latein: 1) die lateinische Sprache soll als eine lebend betrachtet und darum nur das herausgehoben werden, was die vorzüglichsten Schriftsteller am häufigsten gebrauchen. 2) Man geht dann erst später in tiefere Untersuchungen ein. 3) Ehe die Kinder die Hauptsache aus der allgemeinen Grammatik wissen, sollten sie das Latein nicht anfangen. 4) Man treibe alles praktisch ohne vieles Raisonniren; man muß keine Regel lernen, ohne ein Beispiel sich einzuprägen, die Grammatik in lauter Exempel fassen. Schon Gesner und vor ihm Facciolati sagen: latinam linguam non ex grammaticorum libris comparandam esse. 5) Anfangs sollen Formen gelernt, und dieses Lernen soll durch die Feder unterstützt werden; die gelernten Formen und kurzen Sätze sind einzuüben. 6) In der dritten Declination muß bei jedem Worte der Genitiv mitgelernt, beim Genus darf nicht in das Detail hinabgestiegen, zu jedem Worte muß ein Adjectiv gelernt werden. 7) Die Präpositionen sind unter den Anfangsgründen zu lernen; die anderen Partikeln sind zunächst bei der Lectüre zu erörtern und später in zusammenhängender eigener Behandlung. 8) Ein methodisches Vocabellernen ist erforderlich. Man geht die Vocabeln durch, verbindet sie mit Adjectiven, stellt sie in verschiedene Gesichtspunkte und läßt sie dann auswendig lernen. Hauptsache ist, daß man zuweilen Stammwörter durchgeht mit allen ihren Ableitungen und dabei die Gesetze der Ableitung, sowie die Bedeutung der Ableitungssilben erklärt. 9) Die Syntax ist im Anfange nicht weitläufig durchzunehmen: das Meiste soll der Schüler aus der Lectüre sich selbst bilden. Der Gang vom Einzelnen zum Allgemeinen ist der rechte. Die Schulgrammatik soll auf die klassische Periode der Sprache sich beschränken und die nothwendigsten Regeln kurz und bündig in einem System aufstellen. Stilübungen: Das ganze Lateinschreiben ist nur eine Sache für diejenigen, welche tiefer in die Sprache eindringen wollen. Zuerst Exercitien zur Einübung der Regeln. Zusammenhängende Uebungsstücke müssen erst historischen, dann philosophischen Inhalt haben. Zurückübersetzungen — freiere Uebungen im lateinischen Periodenbau durch Nachahmung. Variationen, wodurch Sicherheit im Gebrauche der Verben und Gewandtheit im Ausdruck gewonnen wird. Prosaische Behandlung poetischer Stücke. Uebersetzungen aus dem Griechischen

in's Latein. Uebertragungen aus einer Art des Stils in eine andere. Freie Aufsätze nach freier Wahl unter proponirtem Thema. Das Lateinsprechen ist nur mäßig zu betreiben. — Von den alten Sprachen im allgemeinen heißt es: Auf immer dürfen die Alten Anspruch machen durch die Einfalt und Würde und durch den großen umfassenden Sinn, womit sie, was wahr und edel und schön ist, ausdrücken, die Lehrer und Ermunterer jeder Nachwelt zu bleiben. Die Lesung und Betrachtung ihrer Werke wird stets verjüngend auf Geist und Gemüth wirken, nicht wie historisch aufgestellte Charaktere, sondern wie die Vertraulichkeit mit geschätzten und liebgewordenen Personen: so werden sie durch die Gesinnung und Gefühle, welche sie mittheilen, in verderbten Zeitaltern die Gebrechen der Erziehnng verbessern und die Menschen über die mannichfaltige Beschränktheit der Gegenwart hinausrücken. Schon öfters gelang es den Musen, die blos in den aus dem Alterthum überlieferten Künsten wohnen, durch ihre Zaubermittel die Rohheit von Völkern zu bezähmen und sie der wahren Menschenwürde zu nähern: wie sollten sie nicht in den spätesten Jahrhunderten ein Gleiches leisten, wenigstens an Einzelnen, die für ihre Begeisterung empfänglich sind. — In der Mathematik wollte Wolf im Anfang den geometrischen Unterricht im Gymnasium auf die beiden ersten Bücher des Euclid einschränken; bald jedoch sah er sich genöthigt, den gesteigerten Anforderungen des Zeitalters Gehör zu geben, und er verlangt später: „In der Mathematik verdient ein Schüler für gehörig vorbereitet zu gelten, der mit Fertigkeit in den Operationen der wissenschaftlichen Arithmetik eine gründliche Kenntniß der Geometrie und ebenen Trigonometrie verbindet." —

In der **Zucht** ging Wolf von dem Grundsatze aus, daß Verhütung das Beste und mit der Disciplin frühzeitige Verständigung zu verbinden sei. Der Zögling sollte durch die in der Sache selbst liegenden Triebfedern bestimmt werden und namentlich in Gelehrtenschulen so weit kommen, um nicht nur für den Tag des Examens hastig fort zu lernen, sondern aus innern wissenschaftlichen Motiven, aus Liebe zur Sache die Vorbildung zur Universität zu betreiben. Zur Anfeuerung der Schüler dienen die Bücherprämien, das allgemeine Censurbuch, das die Bemerkungen der Lehrer über Fleiß, Genauigkeit, Sitten und Aufführung enthält und die Ertheilung der Schulzeugnisse. Zwischen Lehrern und Schülern verlangt er ein inniges Verhältniß. Auch soll der Lehrer seine Schüler bei der Wahl des Lebensberufs berathen, die bei vorzüglichen Köpfen freilich meist schon früh sich entscheidet, für gewöhnliche aber in Betreff der literarischen oder nichtliterarischen Laufbahn nicht vor dem 14. oder 15. Lebensjahre, in Betreff des besonderen Studiums oft erst

später, am Ende der Schulzeit, oder, was besser wäre, im Anfange der Universitätszeit getroffen werden sollte. —

So das Gymnasium Wolf's. Es ist in seinen Hauptgedanken die Grundlage der neueren, besonders preußischen Gymnasien geworden. Und es ist in Wahrheit, soweit es auch durch die inzwischen eingetretenen Kämpfe des Realismus und Humanismus von der Gegenwart abliegt, das Zeugniß und das Werk eines tiefdenkenden und praktischen Mannes, das auch die Gegenwart nicht unbeachtet lassen darf. Eben so wenig, wie seine Gedanken über Universitäten, die auch für die Neuzeit noch aufgezeichnet und von ihr beachtet zu werden verdienen. „Ich mache — sagt er — Verbesserungsvorschläge, betreffend die allgemeine Klage über den Verfall der guten Disciplin auf deutschen Universitäten. Zuerst ist nothwendig, daß man sich dem herrschenden Geiste, der jetzt immer mehr in das Studienwesen eindringt, männlich widersetze. Mag man diesen schlechten Geist immer sanft und allgemach verbannen; nur geschehe es mit beharrlichem Eifer, und der gute Erfolg für die ganze ächte Aufklärung des Vaterlandes kann nicht ausbleiben. Große und in's Ganze eingreifende Veränderungen sind nach meinem Ermessen auf keiner protestantischen Universität rathsam: die wohlthätigen Seiten der älteren Verfassung kennt man, und man genießt noch immer die Früchte derselben; eine bessere mögliche würde man erst versuchen müssen, um sie zu beurtheilen, und ein solcher Versuch möchte in mehrerem Betracht kostbar ausfallen. Die vornehmste Quelle, die verstopft werden muß, ist Mangel an Application zu wirklich gründlichen Kenntnissen. Die Allermeisten sehen die Studien völlig wie Handwerke an, und haben kein weiteres Ziel, als daß sie durch das gewöhnliche Examen in ein Amt kommen wollen, — und die daher entstehende Begierde, die Zeit, die ihnen vom Heftschreiben übrig bleibt, so lustig hinzubringen, als möglich. Diesem Uebel nun wäre sogleich gesteuert, wenn das Amtsexamen strenger als bisher und so eingerichtet würde, daß es mit den Vorlesungen der Universität in Verbindung gesetzt wäre. Hierzu würde nöthig sein, für jede Klasse von Studirenden einen öffentlich autorisirten Cursus lectionum, der wenigstens $2^1/_2$ Jahre füllen müßte, festzusetzen; dieser müßte dann bei jenem Examen zum Grunde gelegt werden; wenigstens dürfte nie der Candidat vorher sicher sein, daß man ihn über dies und jenes nicht examiniren würde. Ueber die Anhörung dieser bestimmten Vorlesungen müßten dann auch die Testimonia academia ausgestellt werden. Auch müßte niemand im ersten halben oder ganzen Jahr ein anderes als vorbereitendes Collegium hören

dürfen, kein sogenanntes Haupt- und Brotcollegium; ja die Ordnung der Audiendorum müßte ungefähr angegeben sein. Um aber fleißigere, den Werth der akademischen Jahre besser kennende Studenten zu erhalten, würde nothwendig sein, daß vor dem wenigstens 19. Jahre niemand die Universität beziehe und deshalb vor diesem Alter kein Stipendium vergeben würde. Man hat seit einer Reihe von Jahren den orbis discendorum auf Schulen so erweitert, daß er fast noch einmal so Vieles als ehemals umfaßt; ehemals aber verließ man im 19. oder 20. Jahre die Schule, jetzt im 17. am häufigsten: wie ist es möglich, daß die Klagen über unvorbereitet ankommende Studenten aufhören sollten? Der akademischen Lehrer Hauptaugenmerk muß sodann sein, in den Zuhörern wahre Neigung zu den vorgetragenen Sachen und den daraus entstehenden Privatfleiß zu erregen: ohne dieses ist auch der beste, gelehrteste Vortrag nur halb nützlich. — Wenn nach und nach dies alles in Ausübung gebracht werden könnte, so läßt sich nicht zweifeln, daß Sitten und Lebensart der Studenten gewinnen müßten. Denn jetzt, wo der Theologe nichts als die nothdürftigsten Brotcollegien und sogar ohne den Gedanken, von Zeit zu Zeit Rechenschaft davon abzugeben, anhört; wo der Jurist, der gewöhnlich kein Wort mehr von Philosophie, von römischer Geschichte und Alterthümern treibt, zum wahren Handwerker hinabsinkt, ist es schlechterdings unmöglich, daß oberflächliches Studiren nicht Trägheit, Ausschweifungen und alle Arten von Rohheit erzeugen sollte. Fast jedesmal bemerkt man bei öffentlichen Excessen und Unruhen, daß sie von denen verübt werden, die ein berühmter Schriftsteller die Brot- und Butterstudenten zu nennen pflegte. —

Mitten in Wolf's wissenschaftlicher und pädagogischer Thätigkeit ward die Universität zu Halle aufgehoben und Wolf dadurch nicht allein seines Einkommens beraubt, sondern auch aus dem Mittelpunkte seiner Lebensthätigkeit und zugleich von dem Höhepunkte seiner welthistorischen Stellung gerissen. Denn seit 1807 in Berlin, wurde er der neu auf- und anbrechenden Zeit immer fremder: er verstand die aufdämmernde Zukunft nicht und kehrte ihr den Rücken, trat aber damit auch von seinem geschichtlichen Thatenschauplatze ab. Zwar war er in Berlin noch in der Akademie thätig, und nahm er an der Stiftung der dasigen Universität mit Rath und That den lebhaftesten Antheil, — für sich selbst die Oberaufsicht der sämmtlichen Berliner Schulen und die specielle Direction eines neu von ihm einzurichtenden philologischen Seminars in organischer Verbindung mit den Gymnasien und der Hochschule der Residenz, sowie Befreiung von allen Geschäften, die seine Zeit und Kraft zum Leben schmälerten, wünschend. Da ihm dies jedoch nicht gewährt

wurde, blieb er nur kurze Zeit als Director der wissenschaftlichen Deputation und als Mitglied der Section für den öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern; zog sich dann nach und nach auch von den regelmäßigen Arbeiten eines ordentlichen Mitgliedes der Akademie und eines ordentlichen Professors der Universität zurück, allein noch der gelehrten Muße lebend, — bis er am 8. August 1824 zu Marseille starb. — Das war der Mann mit der breiten, mehr in der Mitte als nach oben hoch gewölbten Stirn, mit den blauen Augen, dem scharfen, klar auf die Menschen und Dinge gerichteten Blicke, mit dem zwischen Spott und Gutmüthigkeit um den Mund spielenden Zuge, mit dem Selbstbewußtsein innerer Würde, das sein ganzes Auftreten verrieth, mit dem raschen Gange und der wohllautenden und lebendigen Sprache — ein Feind alles Unwahren, hochverehrt von seinen Schülern, welche die von ihm gestiftete Schule des freien, von keinem Meister abhängigen Selbststudiums auf seine würdige Weise fortsetzten. Und so konnte er denn an einem seiner letzten Geburtstage schreiben: „Ich genieße ein Glück, das Wenigen in meiner Lage zu Theil wurde; noch lebend zu sehen, was die mühsamen Pflanzungen für die künftige Zeit versprechen und wie sie gedeihen möchten, wenn man nicht mehr dabei ist.“ „Was ihn auszeichnete — sagt Varnhagen von Ense in seinem am 28. August 1824 zum Andenken Wolf's gehaltenen Vortrage — war die hohe Eigenthümlichkeit seiner vollständigen, durch und durch in alle Bezüge seines Wesens gedrungenen, gleichmäßig nach allen Richtungen seines Wollens und Thuns belebten, ununterbrochenen Geistesbildung. In der Lebensäußerung dieser Eigenthümlichkeit gab es keine Lücken, keine Stillstände; er hatte sich immer selbst, er hatte sich immer ganz, und keine seiner Eigenschaften war ihm fragmentarisch verliehen. Daher die große Geistesgegenwart, die große Ueberlegenheit, mit welcher er allen Begegnissen des geistigen Lebensverkehrs gegenüberstand, sie prüfend aufnahm, mit treffendem Urtheil an ihren Platz stellte und mit geistreichen Zügen festhielt oder entließ. Daher die heitere Gelassenheit, in welcher er dem Witze, der ihm zu Zeiten entgegentrat, den Verlegenheiten, welche Zufall oder Absicht ihm zuwenden mochte, mit glücklichem Ueberbieten stets so leicht und siegreich zu entsteigen wußte. Gedacht hat er über alles; die Gebiete des Lebens und der Wissenschaft konnten einem so lebendigen Sinne nicht fremd bleiben; in dem Lichte seines Geistes erleuchtete sich auch jede zufällige Umgebung; seine Eigenschaften wirkten nach allen Seiten. Die Wendung seines Geistes war in den geringsten Dingen merkwürdig; ja bis in die kleinlichsten, durch die er bisweilen mehr der scherzenden Nachrede doch — als dem eigentlichen Tadel Raum gab,

blieb sie noch immer mit dem Reize seiner Größe behaftet. So stellte er z. B. im Jahre 1817 gegen das mächtig aufkommende Frommthun und den Ton vieler neuen Schriften die Bemerkung auf, man habe ehemals für dergleichen das Wort salbungsvoll gebraucht, es sei jetzt offenbar passender, dafür schmierig zu setzen; denn bei Salbung denke man an Weihe, bei Schmieren aber an gutes Fortkommen. Er war umgänglich und mittheilend; allzu reich, um zu kargen, gab er willig jeder Ansprache von seinen geistigen Schätzen und verschmähte nicht zu empfangen, wo er schon längst besaß. Eine neu erschlossene Ansicht, ein bedeutend leitendes Wort von ihm hat bis auf die letzte Zeit Männer und Jünglinge in seiner Umgebung mehr als manche anderweite vielfache Anstrengung gefördert. Nie vergaß er seiner Würde, er hielt darauf in angeborner Vornehmheit: in ihr stellte er die Ehre des Gelehrten dar, wie in dem Fleiße dessen Tapferkeit. Seinen Werth kannte er, wie jeder Tüchtige aus innerer Thatsache sich als solcher fühlt und kennt. Und wie hätte er seinen Ruhm nicht kennen sollen, der ihm aus allen Ländern Europa's zurückstrahlte, aus allen Gebieten der Wissenschaft und Kunst, sei es, daß ihn die berühmtesten Anstalten in ihre Mitte begehrten, sei es, daß Göthe in den Elegien verherrlichend ihn grüßt, oder Alexander v. Humboldt einen kostbaren Ertrag seiner naturwissenschaftlichen Forschungen ihm zueignet! Seine Schüler, Freunde und Verehrer sind über das ganze Gebiet der Wissenschaften ausgesäet; sie hingen ihm mit einer Treue und Liebe, mit einer Begeisterung und Zuversicht an, deren Documente in hunderten von Schriften öffentlich dastehen und noch viel glänzender und reicher in den Schätzen eines Briefwechsels aufbewahrt sind, dessen Umfang und Inhalt neue Regionen seines Geistes erblicken läßt. Sein Herz, reich an Empfindung und Antheil, entzog sich der reichen Offenheit gewöhnlicher Aeußerungen; aber nicht allen seiner Freunde blieb hinter dem Walle von Witz, launiger Schärfe und vornehmer Erscheinung, womit er es verwahrte, dessen leichte Erregbarkeit verborgen. In schmerzlicher Wehmuth allgemein menschlicher Betrachtung, in gerührten Thränen inniger Theilnahme konnte er durch langverschwiegene Wärme den staunenden Entdecker überraschen." — —

Nach Wolf spaltete sich die Schaar der Philologen noch einmal in zwei gegenüberstehende Heerlager, deren eines Hermann führte, welcher fest an der Bedeutung der Philologie als Wortlehre hielt, und deren anderes unter der Leitung von Böckh steht, der Wolf's Begriff von der Alterthumswissenschaft consequent verfolgte und weiter entwickelte.

Gottfried Hermann
war am 28. November 1772 in Leipzig geboren, tummelte sich in den ersten zwölf Lebensjahren in wilden Knabenspielen herum, kam dann in die strenge, unbedingten Gehorsam und angestrengte Arbeit verlangende Zucht Karl David Ilgen's, unter der er angeleitet wurde, selber zu suchen und zu finden, sich von allem Rechenschaft zu geben und die Gründe für und wider die Annahme einer Wahrheit rc. sorgfältig zu erwägen. Schon 1786 konnte der geistig so geschulte Knabe die Universität beziehen, um nach dem Wunsche seiner Aeltern Jurisprudenz zu studiren, in Wahrheit aber dem Wunsche seines Herzens zu folgen und besonders unter Friedrich Wolfgang Reiz sich in Grammatik, Metrik, Aeschylos, Aristophanes, Aristoteles, die Bukoliker und Plautus zu vertiefen und nachher in Jena unter Reinhold in die kantische Philosophie hineinzusteigen, worauf er sich 1794 zu Leipzig habilitirte und daselbst bereits 1797 eine außerordentliche Professur erhielt, 1803 ordentlicher Professor der Beredtsamkeit, seit 1809 auch der Poesie wurde. Auf diesem Posten verharrte er bis zu seinem Tode, der am 31. Dezember 1848 folgte, — der kleine, magere Mann mit Stiefeln und Sporen (die er seit seinen Studentenjahren den ganzen Tag über trug) mit raschem Gange, mit blitzenden Augen, mit Lebendigkeit und Frische im Vortrage, mit ausgezeichnetem Gedächtniß, mit tiefer Empfindung für das Schöne in den Rhythmen, mit hoher Meisterschaft in der Handhabung der lateinischen Sprache. Diese Eigenschaften machten ihn zum tüchtigen akademischen Lehrer. Er las in deutscher Sprache über Poetik, Kritik und Hermeneutik, Encyclopädie der Philologie, scenische Alterthümer, Metrik, griechische Syntax, griechische Literaturgeschichte, Mythologie; in lateinischer über Homer, die Tragiker, Aristophanes, Pindar, die Bukoliker, Plautus rc. Und er erfüllte in diesen Vorlesungen, was er selbst von dem Lehrer verlangte, — daß er den Weg und die Methode durch Lehre und Beispiel zeige und seinen Schülern Liebe zur Wissenschaft einflöße. Von seiner Behandlung der Schriftsteller sagt Jahn: „Das mechanische Verständniß setzte er voraus, oder deutete es in schwierigen Fällen kurz an, hielt aber vor allem darauf, daß man stets streng dem Gedankengange des Schriftstellers folge und den eigenthümlichen Ausdruck desselben klar erkenne, was, ohne daß er viel Worte darüber machte, wie unvermerkt aus der ganzen Behandlungsart hervorging. So schritt die Erklärung in einem Flusse fort, nur da, wo es nöthig war, hielt er an, um ausführliche Erläuterung oder Verbesserung einer schwierigen Stelle zu geben, und lehrte so durch die That, stets nur auf die Sache zu sehen und das Beiwerk nicht zur Hauptsache zu

machen. Wenn er dann eine schwierige Stelle ausführlich behandelte, war es ein wahrer Genuß zu sehen, mit welcher Klarheit und Schärfe er den Fehler aufdeckte, nachwies, was dem Zusammenhange gemäß gesagt sein müsse und dann wie im Blitze das Richtige oder jedenfalls das Schöne und Passende fand." In seiner griechischen Gesellschaft, die eine über Deutschland hinausgehende Berühmtheit erlangte, wurde erklärt: quae difficilia aut corrupta essent, quorum altera recte explicando defenderentur, altera bene emendando lucem acciperent. Sie beschäftigte sich vornehmlich mit Kritik, indeß die unter seiner Leitung stehenden griechischen Uebungen im philologischen Seminar besonders zur Erklärung bestimmt waren: je eines der Mitglieder, an dem gerade die Reihe war, hatte so lange zu interpretiren, bis der Vorsitzende (Hermann) aufzuhören befahl, worauf die anderen, zunächst der Senior, ihre abweichenden Meinungen äußerten. In einer dritten Gesellschaft behandelte er mit den Mitgliedern philosophische Gegenstände: über ein Thema eigener Wahl ward ein Aufsatz angefertigt; dann wurde ein Respondent gewählt; zwei Andere übernahmen die Opposition. Bei allen diesen Uebungen wurde lateinisch gesprochen. Am Ende fällte Hermann sein Urtheil, ergänzte, erläuterte, lobte und tadelte, — oft scharf, doch nie ohne genaueste Begründung, so daß er durch diesen Tadel in seinen Schülern das Bestreben hervorrief, durch befriedigendere Leistungen das Gefehlte in Vergessenheit zu bringen.

Auf dem Gebiete der Wissenschaft bezogen sich Hermann's Leistungen vorzüglich auf die alten Sprachen, „deren Behandlung er als eine rein empirische vorfand". „Eine große Masse grammatischen Stoffes war — wie Ziegler richtig bemerkt — angehäuft, aber rein nach äußerlichen Beziehungen; die Grammatik erschien nur als ein Mittel, durch welches man in den Besitz einer fremden Literatur gelange; über die tempara, die modi, die mannichfachen Nüancen, wie sie durch die Verschiedenheit der Zeiten, der Völker, der Stilgattungen, der Individualität der Schriftsteller bedingt werden, hatte man durchaus keine klaren Vorstellungen; Ellipse, Pleonasmus, Enallage spielten eine große Rolle: die so wichtigen Partikeln wurden als res expletivea et odiosae kaum beachtet. Hermann stellte zuerst für die Grammatik die bestimmte Forderung einer selbständigen, in sich logisch geordneten Wissenschaft, verlangte nicht bloße Ansammlung von Thatsachen, sondern richtige Deutung und Erklärung und fixirte durch die sorgfältigste, feinste Beobachtung des Einzelnen neue Regeln und Gesetze." Hierauf durchforschte er das ganze Gebiet der alten Poesie, bestimmte das Wesen des Rhythmus, erklärte die einzelnen Maße, ihren Gebrauch, ihre

Gruppirung zu Strophen, die Responsion der Strophen &c. Seine Ansichten über die Metrik, die er in seinem Handbuch der Metrik, in den elementa doctrinae metricae und in dem epitome niedergelegt hat, führte er praktisch an Pindar durch. In seinen Ausgaben aber von des Aristophanes Wolken, von den homerischen Hymen, vom Sophokles, von dreizehn Stücken des Euripides, von Bion und Moschus, von des Plautus Trinummus und Beacchides zeigte er die Größe und Schärfe seiner oft divinatorischen Kritik. Historisch-antiquarische Studien hingegen, so sehr er auch ihre Berechtigung anerkennen mochte, waren ihm fremd. Die Sprache zu durchforschen: das war das Element, in dem er lebte. Und damit und dadurch ward er das Haupt und die Vollendung der Leipziger Philologenschule. Er wollte ein altklassischer Humanist sein, der das Gute, welchem Jahrhunderte das Siegel der Bewährung aufgedrückt haben, nicht preisgiebt. „Wir Philologen — sagt er — wollen nach alter Bewährung nur die Schleifsteine sein. Wenn wir die Köpfe gehörig zurecht geschliffen haben, dann zeiget ihr Theologen, wo und wie sie schneiden sollen." Den Glauben wies er aus der Wissenschaft heraus. „Alle Moral hat ihren Ursprung in der Vernunft, wie alle Religion in der ebenfalls aus der Vernunft hervorgehenden Anerkennung einer moralischen Weltregierung. Beide erscheinen in dem Leben bald einzeln, bald vereinigt unter verschiedenen Formen und Namen, je nach der Verschiedenartigkeit, dem Umfange, den Collisionen ihrer Anwendung. Die Begriffe davon bilden sich allmählich von selbst aus und erhalten ihre Namen, deren Bedeutung man ziemlich genau angeben kann. Und dies ist allerdings ein interessantes Geschäft. Verwirrt, verfälscht und verdorben werden diese Begriffe erst durch irrende Philosophie und durch entweder gedankenlose oder eigennützige Theologie; durch die Philosophie, wenn sie von unrichtigen Begriffsbestimmungen ausgehend daraus weitere Schlüsse entweder consequent, oder in Spitzfindigkeiten verwickelt, mit neuen Fehlgriffen fortschließt, wie z. B. Platon; durch die Theologie, wenn sie, das Sittengesetz unberührt lassen, die Tugend von gewissen Ceremonien oder einem blinden Glauben abhängig macht, was Stupidität, oder zu deutsch Dummheit ist; aber mit berechnender Klugheit den Willen der Menschen, mithin auch deren Güter, unter ihre unbedingte Herrschaft bringt, was, mit dem rechten Namen genannt, das Reich des Teufels ist." Von unmittelbarem Einflusse auf die Theologie war Hermann besonders durch seine sprachlichen Forschungen, durch welche die Exegese eine gänzliche Reform erfahren hat, indem Theologen, wie Winter, Fritzsche, Wahl, Meyer, de Wette &c. in dieser Beziehung nichts

anderes thaten, als daß sie die Lehren Hermann's auf die biblischen Bücher übertrugen.

Für die Theorie der Pädagogik ist Hermann nicht thätig gewesen. Er verbannte aus dem philologischen Seminar praktische Uebungen, denn er ging von dem unrichtigen Grundsatze aus, daß, wer etwas richtig gelernt habe und ordentlich verstehe, es auch vortragen und lehren könne, — daß das Beispiel mehr werth sei, als die Lehre. Ueberall suchte er Klarheit und Schärfe des Denkens zu befördern. Klarheit der Begriffe und richtiges Denken: das war die von ihm oft ausgesprochene Aufgabe, und dahin und dazu suchte er seine Schüler zu führen. Darin aber lag auch der Grund, daß er diese Schüler wieder in den einseitigen Formalismus hineinbrachte, aus dem Wolf zu befreien gesucht hatte. Er hielt die Uebungen in lateinischer Poesie für ganz besonders wichtig, „weil der Lehrer dabei mit weit mehr Bestimmtheit und Schärfe, als es in der Prosa geschehen kann, auf die Wahl der Ausdrücke, die richtige Wortstellung, die Vermeidung leerer Phrasen und Flickwörter und was dergleichen mehr ist, aufmerksam zu machen und so den Sinn für das wahrhaft Antike zu wecken und zu bilden Veranlassung findet." Er verlangte, daß der Schüler etwas aus einem griechischen Prosaiker Uebersetztes in's Griechische zurückübersetzen solle, um ihn so an einem klassischen Muster durch Vergleichung der gefertigten Uebersetzung auf seine Fehler aufmerksam zu machen; zugleich aber an dem Originale zu zeigen, warum der Alte anders geschrieben habe. Daneben sollen Versuche mit griechischer Poesie gemacht werden, die leichter sei, als die Prosa, weil sie durch das Versmaß, durch Dialekt, durch gewisse, jeder Gattung eigene Formen der Wörter, der Redensarten, der Wortstellungen, der Gedankenverbindung weit festere und engere Schranken habe. In Hinsicht der Lectüre auf Gymnasien fordert er, daß man rascher lese und einen größeren Umfang umspanne, um zum Genusse eines Ganzen hindurchzudringen: erst cursorisch, wenn auch etwas dunkel bleibt, aber immer nur einen Schriftsteller zu gleicher Zeit. „Eine Sprache lernt man überhaupt nur durch vieles und verständiges Lesen der Schriftsteller." „Außer der grammatischen Richtigkeit wird auch griechischer Sinn und Geist und Beobachtung einer Menge von Feinheiten erfordert, die nur durch vieles und verständiges Lesen der Alten erlernt werden kann," — sagt er von der Erlangung einer ordentlichen Sprachkenntniß im Griechischen. In den Vorlesungen über Encyclopädie empfahl er seinen Schülern, daß sie nur einen Schriftsteller auf einmal lesen sollen, und zwar das erste Mal möglichst

cursorisch, um sich erst vom Ganzen eine gehörige Vorstellung zu machen — daß sie den Homer zuerst vornehmen sollen, darnach die übrigen Epiker, sodann die Lyriker, die Dramatiker, überhaupt immer eine Gattung von Schriftstellern in chronologischer Folge, — daß sie die Alten mehr lesen müssen, als deren Commentatoren, die letzteren überhaupt erst zu Rathe ziehen, wenn sie die Schriftsteller gelesen hätten. Daneben zählt Ziegler noch als pädagogische Grundsätze Hermann's auf: „Man muß jeden Schriftsteller möglichst aus sich selbst erklären; jede Stelle im Zusammenhange mit dem Folgenden und Vorhergehenden betrachten; überall das Natürlichste und Einfachste wählen; nichts in die Alten hineintragen, woran sie nicht dachten oder denken konnten; nichts erklären wollen, was sich nicht erklären läßt; selbst dem Unbedeutenden seine Aufmerksamkeit schenken; streng logisch und mit Beobachtung der gehörigen Ordnung verfahren; sich frei von Autorität halten; nicht der Mode huldigen und es an Muth und Unverzagtheit nicht fehlen lassen. —

Hermann gegenüber stand der ehrenwerthe Meister der Alterthumswissenschaft —

August Böckh.

Böckh ist am 14. November 1784 zu Karlsruhe geboren, studirte seit 1803 unter Wolf's großer Leitung zu Halle Philologie, ging 1806 nach Berlin, wo er Mitglied des pädagogischen Seminars wurde, übernahm 1807 eine außerordentliche Professur an der Universität Heidelberg, und erhielt 1811 als Professor der Beredtsamkeit und der alten Literatur einen Ruf nach Berlin, wo er am 3. August 1867 starb. Seinen Weltruhm hat er durch die Ausgabe des „Pindar" (3 Bände, 1811—1821), durch „die Staatshaushaltung der Athener" (2 Bände, 1817), durch die „metereologischen Untersuchungen über Gewicht, Münzfüße und Maße des Alterthums in ihrem Zusammenhange (1838), durch die „Urkunden über das Seewesen des attischen Staates" (1840), und durch das „Corpus inscriptionum Graecarum" (von 1824 an) begründet. Böckh geht auf dem Wege seines Lehrers F. A. Wolf weiter, strebt die antike Sprachwissenschaft mit der Geschichte zu verknüpfen und die gesammte Philologie als ein Ganzes mit organisch untereinander in Zusammenhang stehenden Theilen darzustellen. Wolf hatte zuerst die verschiedenen Disciplinen der Philologie auf den Begriff der Alterthumswissenschaft zurückgeführt. Die Gliederung dieser Wissenschaft entbehrte jedoch bei Wolf noch der organischen Ineinanderfügung und blieb nur ein Aggregat von Disciplinen. Da versuchte Böckh zuerst die Alterthumswissenschaft

als ein organisches Ganzes, als die Construction des gesammten Lebens, also sämmtlicher Bildungskreise und Erzeugnisse eines Volkes nach seinen praktischen und geistigen Richtungen zu erfassen. Er schied zwei Hauptmassen des Ganzen, nämlich die formalen und materiellen Disciplinen, und rechnet zu jenen Hermeneutik und Kritik, zu diesen 1) die politische Geschichte nebst Chronologie und Geographie, und das Staatsleben der Alten; 2) das Privatleben; 3) Cultus und Kunst; 4) das Wissen der Alten nebst der Geschichte der Literatur und Sprache. Die einzelnen Theile dieses Ganzen aber behandelt er mit maßvoller Besonnenheit, der auch die Schattenseiten des antiken Lebens nicht entgingen, und die wesentlich dazu beitrug, daß der antike Geist wahrer und getreuer aufgefaßt wurde. Und eben so trat er gegen die Silbenstecherei der Philologen auf, denen vor den Buchstaben der Geist entflieht. „Ein Entwurf der ganzen Alterthumswissenschaft" — sagt er 1817 — „mit wissenschaftlichem Geiste und umfassenden Ansichten gearbeitet, und nach festen Begriffen geordnet, nicht wie die bisherigen ein roher und unzusammenhängender Wust, nicht von einem Zusammenträger, sondern von einem Forscher und Kenner, ist um so mehr ein Bedürfniß des gegenwärtigen Zeitalters, je mehr sich die Masse der Alterthumsgelehrten, der jüngeren vorzüglich, in einer an sich keineswegs verächtlichen, aber meist auf das Geringfügigste gerichteten Sprachforschung, und kaum mehr Wort-, sondern Silben- und Buchstabenkritik selbstgenügsam gefällt, bei welcher die ächten Philologen früherer Jahrhunderte ihre Beruhigung nicht gefunden hatten und wodurch diejenigen, die ihrem Namen zufolge, des Eratosthenes' Nachfolger, im Besitz der ausgebreitetsten Kunde sein sollten, in der Form untergehend zu vornehmen Grammatisten einschrumpfen, und unsere Wissenschaft dem Leben und dem jetzigen Standpunkte der Gelehrsamkeit immer mehr entfremden." Solche Worte, durch die Böckh unendlich segensreich gewirkt hat, indem man fortan zu der Ueberzeugung gelangte, daß in den Schulen nicht einseitiger Formalismus wahre Bildung gewähre, daß die Beschäftigung mit dem Alterthum nicht überschätzt werden dürfe und daß deshalb in den Gymnasien Geschichte, Mathematik und Muttersprache einen berechtigten Platz neben den altklassischen Sprachen einnehmen müßten, — konnte nur der Mann sprechen, dem, von ächter Humanität erfüllt, nichts Menschliches fremd blieb, der in der „Philologie" die Erstrebung des Logos in nie versiegender Liebe zu demselben sah, — und vor dem, weil er seine Wissenschaft in der organischen Einheit aller Theile erfaßt, die feindseligen Bekämpfungen der verschiedenen Richtungen auf dem Gebiete der klassischen Philologie, wie der grammatischen, der sogenannten sachlichen, der kunstarchäologischen

und dergleichen verschwinden, indem „sie alle als gleichberechtigt und für die Philologie als gleich sachliche erscheinen.“ Und wie die einzelnen Theile der Philologie unter einander, so sah und sieht Böckh auch den harmonischen Zusammenhang seiner Wissenschaft mit den übrigen Zweigen des Erkennens. „Allerdings sind die Philologie und die Philosophie schon ihrem vielumfassenden Namen nach zunächst und als die allgemeinsten Richtungen des Erkennens einander nebengeordnet und dadurch zugleich geschieden und entgegengesetzt, wie bereits Plotin und seine Schüler ausgesprochen haben: aber dessenungeachtet sind thatsächlich beide sich meist befreundet geblieben, und weit entfernt, daß jener Gegensatz ein unauflöslicher sei, wage ich vielmehr zu behaupten, daß beide, auf dem Gebiete des Geistes und abgesehen von der hier nicht in Betracht kommenden Naturphilosophie, von einem entgegengesetzten Ausgangspunkt zu demselben Ergebniß führen müssen, wenn beide den richtigen Weg gehen, und wenn die Philologie, wie sie meines Erachtens soll, vom Einzelnen und durch dasselbe sich zur Idee und über eine rohe Polyhistorie erhebt, und die Philosophie, nicht in bloße Abstractionen verloren, mit der Idee das Einzelne durchdringt.“ „Eben so wenig wird die Philologie als Wissenschaft jemals von den Naturwissenschaften beeinträchtigt werden können: denn diese liegen auf einem ganz anderen Felde, und es ist undenkbar, daß die Philologie, welche die Geschichte des Geistes zu ihrer Aufgabe hat, durch die Betrachtung der Natur je könne verdrängt werden, da der Geist nie darauf verzichten wird, sich in seinen eignen früheren Entwicklungen kennen zu lernen.“ „Ich glaube keinen Widerspruch zu finden, wenn ich sage, daß fast jede Wissenschaft bei der Philologie, und die Philologie bei jeder Wissenschaft sich Raths erholen könne und müsse; und um nur bei dem zweiten dieser Sätze stehen zu bleiben, so scheint mir der Philolog recht eigentlich darauf angewiesen zu sein, wie Sokrates bei den Meistern jedes Faches umherzugehen, nicht wie dieser, um zu sehen, ob sie weiser seien als er, oder nicht, sondern um von ihnen zu lernen, was ihm als Element für sein eigenes großes Werk zu wissen nothwendig ist.“ — Vor dieser großen und tiefen Er- und Auffassung der Philologie müssen natürlich auch alle Einwürfe in nichts zerfallen, die von einseitigen Standpunkten aus gegen sie, resp. gegen ihr einseitiges Auftreten sich geltend zu machen suchten. Böckh faßt sie in drei zusammen und wiederlegt diese dann groß und gründlich. Er sagt: „Die Geschosse, welche gegen die Philologie abgesandt werden, lassen sich auf folgende drei zurückführen: erstlich, alle Bildung müsse volksthümlich und darum auch ganz vorzüglich auf die geringeren Klassen berechnet sein, wozu diese pedantische und todte

Gelehrsamkeit nicht tauge; zum andern, das Wohl des Volkes beruhe in den sogenannten materiellen Interessen, wozu diese unsere Gelehrsamkeit nichts beitrage, noch hinzufüge; drittens, unsere Zeit- und Volks-Bildung stehe schon für sich auf festen Füßen und könne der antiken Bildungsmittel entbehren, nachdem sie bereits überboten seien, überhaupt aber müsse eine noch nicht dagewesene und über alle Vorzeit erhabene freie Bildung errungen werden. Der noch dazu kommende Vorwurf, daß das Studium des klassischen Alterthums dem Christenthume Eintrag thue, entspringt weniger aus der Stimmung dieses Zeitalters, als aus einem seine Grenzen überschreitenden Glaubenseifer, der dem Christenthume so wenig ausschließlich eigen ist, daß er sogar schon den Anytos und Meletos gegen Sokrates, wie viele andere im Alterthume gegen die Lehren der Wissenschaft aufregte; der wissenschaftlichen Theologen werden aber wenige sein, die sich an diesem Vorwurfe betheiligen, und wir sind vielmehr sowohl der Kirche des Mittelalters zum Danke verpflichtet, daß sie uns die edeln Schätze des Alterthums erhalten und überliefert hat, als der Kirchenverbesserung des sechzehnten Jahrhunderts, daß sie ganz besonders diese Studien gefördert und gepflegt und in die Schulen eingeführt hat. Allerdings, denke ich, nähren diese Studien die Freiheit des Geistes; aber eine Kirche, die diese nicht ertragen könnte, würde nicht die Kirche im Geist und in der Wahrheit sein. Andrerseits ist das gesammte Alterthum, ungeachtet aller Verirrungen, so erfüllt von religiösen Empfindungen, Gedanken und Anschauungen, und fühlte ein so tiefes religiöses Bedürfniß, daß weit mehr dieses, als die Abgestorbenheit und der Ueberdruß des Polytheismus die Alten selbst für die reineren und innigeren Lehren des Christenthums empfänglich machte. Ferner wer dürfte für eine ächt volksthümliche Bildung sich eher begeistern, als die Bekenner der klassischen Philologie, da gerade sie ein Volk täglich gleichsam vor Augen haben, in welchem sich eine rein volksmäßige, von fremdem Einfluß möglichst unabhängige Bildung vollendet hatte, und welches alles von ihm aufgenommene Fremde alsobald in sein eigenes Wesen und sein eigenes Fleisch und Blut umwandelte? Jene weit verbreitete Richtung der Zeit auf das, was dem praktischen Leben, dem Verkehr und Erwerb und Privatwohlstand Nutzen bringt, ist vortrefflich, denn sie erleichtert, fördert, schmückt das irdische Leben: doch wenn sie das geistige uns verkümmern, verbannen, ertödten will, ist sie banausisch und stößt edlere Seelen um so mehr von sich ab, als sie sich mit ihrer Aphilokalie sogar noch brüstet; sie wird dann nothwendig misologisch und kann also freilich keine Philologie dulden, am wenigsten die des klassischen Alterthums, welches gerade jener banausischen Gesinnung längst den Stempel aufgedrückt hat,

den sie verdient. Was endlich diejenigen Aufstellungen und Forderungen betrifft, welche ich unter dem letzten der oben berührten Punkte zusammengefaßt habe, so bin ich zwar weit entfernt, daran zu glauben, es seien bereits alle Perioden der menschlichen Entwicklung abgelaufen und das Menschengeschlecht habe in keine neue Phase derselben mehr einzutreten; aber wie der große Platon, sogar während er im Begriffe steht, ein völlig neues Ideal der Staatsgemeinschaft zu entwerfen, doch bescheiden genug ist, zu gestehen, es sei schwer eine bessere Erziehung ausfindig zu machen, als die von langer Zeit her gefunden worden; so halte ich es für eine titanische Auflehnung gegen die Weltgeschichte, wenn selbst der weiseste Mann oder das gebildetste Volk oder Zeitalter alles Alte im Sturmschritt der Emancipationswuth niederwerfen und alle Lehren verschmähend allein aus sich eine neue Welt des Wissens und Handelns aufbauen wollte: vielmehr, wenn es nicht zu verwegen ist über den künftigen Gang der Menschengeschichte zu weissagen, dürfte nach der etwas kühn sogenannten Dialektik der Weltgeschichte die dritte große Weltperiode eine solche sein, in welcher die ächten Elemente des Antiken und des Modernen zu einer höheren Einheit innigst verschmolzen wären. Fragen wir uns, worin die großen Fortschritte unserer Zeit liegen, so werden wir unbefangen kaum eine andere Antwort geben können, als die, daß wir groß geworden sind durch die Empirie, daß aber die Grundideen des schöpferischen Geistes und die Urformen des Schönen eine alte prometheische Mitgabe für die Menschheit sind, und das Alterthum, weil es diese mit jugendlicher Begeisterung erzeugt und kräftig ausgeprägt hat, einen unvergänglichen Werth für die gesammte Nachwelt behält."

Von dieser Höhe der geistigen Anschauung herab wußte und weiß Böckh jede Wissenschaft, wie jede Größe in jeder Wissenssphäre ihrem Wesen nach zu würdigen. Und so feiert denn der Meister des Jahrhunderts in der Philologie den Meister des Jahrhunderts in der Naturwissenschaft wahrhaft klassisch, wenn er sagt: „Alexander von Humboldt hat eine ruhmvolle Laufbahn bis zu einer seltenen Grenze des Alters durchmessen. Mit überreichen Gaben des Geistes ausgestattet, einer unermüdlichen Thätigkeit und geistiger, früher auch körperlicher Anstrengung gewachsen, niemals nachlassend und ermattend, fast bis an sein Ende selbst die Nacht bis auf die nothwendigste Erholung der Arbeit widmend, für alles Edele und Gute nicht nur empfänglich, sondern begeistert, nicht von Leidenschaften gestört, hat er in seinen großen und mannichfachen Lebensrichtungen das Höchste erreicht, eine Stufe, auf der man dem Sterblichen mit dem Dichter zurufen kann:

„Trachte nicht ein Gott zu werden!“ Sein Weltruhm überragt selbst Leibnitzens Namen in dem Maße, als in unserer Zeit der wissenschaftliche Verkehr ausgedehnter geworden; unbestritten bleibt er in allgemeiner Anerkennung die erste wissenschaftliche Größe seines Zeitalters. Ich, als Laie, erlaube mir über ihn als Mann der Wissenschaft nur dies eine Urtheil: wodurch er hervorragt, daß sind nicht allein seine Reisen, durch die er entfernte Erdtheile zuerst in allen Beziehungen kennen gelehrt, nicht seine unzähligen besonderen Forschungen auf dem Gebiete der Natur; es ist die großartige, allseitig umfassende, in der Fülle des Realen zugleich ideale Anschauung des Weltganzen, und nicht allein des Natürlichen in demselben, sondern auch der Geschichte des menschlichen Geistes zunächst in seiner Beziehung zur Erkenntniß der Natur, aber auch weit über diese Beziehung hinaus in den meisten Zweigen der menschlichen Bildungsgeschichte, das umfänglichste erfahrungsmäßige Wissen, verbunden mit der regsamsten Combination, durchdrungen vom Gedanken, belebt durch Kraft, Gewandtheit und Anmuth der Rede.“ So konnte Böckh sprechen, weil in ihm ein realistischer Idealismus Gestalt gewonnen hatte, — ein Idealismus, der weit erhaben über die Anschauung der bisherigen Philologen, den Geist nicht allein im Alterthum, sondern in allen Wissenschaften suchte und fand und als das einigende Band der Welt erkannte. „Die Errichtung des Reiches Gottes auf Erden — sagt er, — soweit es diesseits erreichbar ist, ist das Endziel der gesammten Menschheit, aller Guten, der hohen und großen, der niederen und geringen, wenn darunter auch nicht alle sich dasselbe denken. Die Wissenschaft aber arbeitet nicht dem Reiche Gottes entgegen; sie baut daran vielmehr mit und hat an demselben ihren Antheil und in ihm eine Stelle. Ich meine die lebendige Wissenschaft, nicht die todte. Was ist aber die lebendige? Nicht die, welche sich den Vortheilen des gemeinen Lebens anschmiegt, um diesen allein zu dienen: wiewohl auch diese ihr nicht fremd sind, aber nicht als Endzweck, sondern als Folge, und sie dient auch damit der Vervollkommnung des Geschlechts, weil sie die Beschränkungen und Beschwerden unserer irdischen Natur aufhebt oder mindert, die Beschaffung der Lebensbedürfnisse erleichtert und den Wohlstand mehrt. Nicht also diese, sage ich: denn die Vortheile des gemeinen Lebens sind vorwiegend materiell und die Materie für sich gedacht ist todt: der Geist ist lebendig und macht lebendig. Und worin lebt der Geist? In der Idee. Was erzeugt der Geist? Die Idee. Die lebendige Wissenschaft lebt also in dem Idealen; und beschäftigt sie sich auch noch so sehr mit dem Materiellen, sie ist dennoch ideal, so lange sie nur noch Wissenschaft ist.

Das unvermischte Ideal ist aber ein unsinnliches und ewiges, ist in Gott, und das Streben nach jenem ist das Streben nach der möglichsten Verähnlichung und Vereinigung mit dem Göttlichen, die schon im Heidenthum den Weisen als höchster sittlicher Zweck vorschwebte. Ja, ich wage es, einen Gedanken auszusprechen, der dem Einen oberflächlich und gemein, dem Anderen überspannt oder träumerisch scheinen mag: die Wissenschaft mit ihrer Zwillingsschwester der Kunst ist eine Gottesverehrung als Nachahmung der in Gott seienden Ideale. Wenn in manchen heidnischen Diensten der priesterliche Liturg bei hohen Festlichkeiten durch typische Tracht den Gott symbolisch darzustellen hatte, so war damit ahnungsvoll, wenngleich äußerlich und sinnlich, wie das Heidenthum war, der tiefe Sinn ausgedrückt, daß die Gottesverehrung eine Verähnlichung mit dem Göttlichen sein solle. Wir aber haben dies innerlicher und geistiger zu fassen, wie ein frommer Dichter singt:

> Das edelste Gebet ist, wenn der Beter sich
> In das, vor dem er kniet, verwandelt inniglich.

Sagt uns die heilige Urkunde, daß Gott den Menschen geschaffen ihm zum Bilde, so hieße es in das Heidenthum zurückfallen, welches nicht sowohl den Menschen Gott, als Gott dem Menschen ähnlich dachte, wenn wir glauben sollten, dieser menschliche Leib sei ein Ebenbild Gottes: denn Gott ist Geist, den wir im Geist und in der Wahrheit anbeten sollen; vielmehr der Menschengeist, die Vernunft, ist das geschaffene Bild Gottes, soweit von der Vernunft gesagt werden mag, daß sie ein Geschaffenes sei, und nicht vielmehr ein Ewiges, was dem Zeitlichen und Gewordenen als sein unsterblicher Theil einwohnt. Daß dieser geschaffene Geist nicht in dieser Zeitlichkeit und Sinnlichkeit verkomme, muß er auf das Urbild gerichtet in diesem leben, weben und sein, und sich der Aehnlichkeit mit demselben bewußt, Aehnliches zu bilden streben; das ist Gottesdienst im Geist und in der Wahrheit. Das vernünftige Erkennen des menschlichen Geistes ist eine fortwährende Gottesverehrung im Abbilden der Ideale. Wenn der Stagirite die Thätigkeit der Poesie und der meisten Künste in der Nachahmung findet, so ist dies zwar auf einem niederen Standpunkt genommen eine geringe Ansicht; aber tiefer gefaßt ahmt die Kunst innere Anschauungen und Gefühlswahrheiten in sinnlichen Bildern nach und bringt sie in Symbolen zur Erscheinung; und gleicher Weise ist alles geistige Lernen und das Finden und Erzeugen des Wahren selbst eine im Geist mit Bewußtsein vollzogene möglichste Wiederholung und Nachahmung des Wesens der Dinge, nicht eben mehr als durch das Wort verschieden von dem, was Platon Erinnerung aus einem Jenseitigen genannt hat.

Dies gilt zunächst von den reinsten Ideen, welche der Philosoph zu erkennen strebt; aber auch die Erfahrungswissenschaften suchen auf ihrem Wege näher oder ferner einen Einblick in die mystische Tiefe der Natur und der Geschichte zu gewinnen und den Wesenheiten beider auf die Spur zu kommen, wodurch anders als durch nachbildende Wieder-Erzeugung der darin ausgeprägten Gedanken und Gesetze, deren letzter Grund göttlichen Ursprungs ist. So gilt von aller lebendigen Wissenschaft, was Baco, der ja selber auf dem Standpunkte der Empirie stand, von der Philosophie sagt, daß, wenn sie mittelmäßig gekostet von Gott abführe, sie die, welche sie ergründen, zu ihm zurückführt. „Gott sprach: Es werde Licht; und es ward Licht!" er ist ein Gott des Lichtes und nicht der Finsterniß. Je mehr Wahrheit und Klarheit in der Erkenntniß der Natur und des Geistes, desto mehr Gotteserkenntniß. Darum war es eines gottseligen Fürsten würdig, der allseitigen freien Forschung Sitze zu gründen; oder wie einer der hochsinnigsten Ahnen unseres Königshauses, der große Kurfürst, unübertrefflich sagt, „Königsburgen der besten und erhabensten Beherrscherin der Welt, der Sophia."" — Seine Ansichten über Erziehung hat er in einer Rede, die er 1862 zum Geburtstage des Königs in Berlin gehalten, also ausgesprochen: „Nicht umsonst haben die alten Hellenen die Erziehungslehre in das Gebiet der Staatslehre gezogen; damit die Staatsangehörigen wissen, was sie wollen, müssen sie lernen, was sie sollen. Nur auf gründlicher Bildung und Erziehung des Volks kann ein Staat beruhen, auf Gewalt und Knechtschaft stützt sich nur die Despotie; um das Rechte zu wollen, bedarf es der Einsicht und Erkenntniß. Der Staat ist die Einrichtung, in welcher die ganze Tugend sich zu entfalten hat; deshalb bleibt es seine Hauptaufgabe, Sittlichkeit und Erkenntniß zu pflegen." „Das Heranziehen zur Weisheit ist die Aufgabe des Staates. Alle Menschen müssen zunächst zur allgemein-menschlichen Tugend erzogen werden, eben weil sie alle Menschen sind; dann kann sich jeder einem besonderen Geschäfte widmen. Die Mischung beider Arten ist nicht nur denkbar, sondern die letztere empfängt erst ihren Geist, ihre Richtung von der ersteren. Die allgemeine menschliche Bildung zerfällt aber in körperliche und geistige. Ist nun zwar der Geist der Herrscher, so bedarf er doch der Werkzeuge, ohne die er nicht kräftig wirken kann. Die Hellenen strebten in ihrer Erziehung das schönste Ebenmaß aller Lebensthätigkeiten an. Neben der Gesundheit und Uebung der Körperkraft hatte die Gymnastik bei ihnen die doppelte Bedeutung für die Erziehung. Sie war sowohl eine Schule der Zucht und Ordnung, wie eine Schule der Tapferkeit und des freien Sinnes. Darum hoben

auch die Tyrannen die Ringschule auf, wie es z. B. Polykrates von Samos und Aristodemos von Kyme that. Dem roheren Römer war die gebildete Gymnastik fremd. Die mittelalterlichen Ritterspiele sind kaum mit der hellenischen Gymnastik zu vergleichen. Erst im vorigen Jahrhundert ist es das Verdienst Basedow's, auf die Wichtigkeit der Leibesübung wieder aufmerksam gemacht und sie gepflegt zu haben. Mit der Wiedergeburt Preußens und mit der bewußten Absicht, die Jugend zum Patriotismus zu erziehen und gegen die Fremdherrschaft in's Feld zu führen, führte Jahn die Turnkunst in Berlin ein. — Die geistige Volksbildung stellt sich in einer eng verketteten Reihe von Schulen dar, der Volksschulen, Gymnasien und Universitäten mit ihren verschiedenen Abarten. Eng verkettet sind aber auch diese Anstalten, weil sie sich wechselweise bedingen. Ist der Geist der Universitäten ein unfreier und düsterer, so kann er auch für die Gymnasien und Volksschulen, die ihr Licht von jener Anstalt empfangen, nicht zur ersprießlichen Entwicklung kommen, wie umgekehrt, die Richtung, die von den Gymnasien und Volksschulen für die Universitäten mitgebracht wird, auch in diesen mehr oder weniger fortleben muß. — Da der endliche Zweck der Erziehung die allgemeine menschliche Bildung ist, so bedarf der Unterricht der Geringeren und Aermeren der Fürsorge des Staats am meisten, um so mehr, da diese die größte Anzahl der Staats-Unterthanen ausmachen. Dennoch ist die Volksschule am spätesten zur Ausbildung gekommen. Im Alterthum ließ die Sklaverei keine Volksbildung aufkommen; die Sklaven betrachtete man nicht als Menschen, die an der Vernunft Antheil hätten. Wenn dennoch einzelne Sklaven eine allgemeine oder namentlich eine spezielle Ausbildung erhalten haben, so ist das nur geschehen, um ihren Preis oder den ihrer Arbeit zu erhöhen. Erst in neuerer Zeit hat sich namentlich der Geistliche der Volkserziehung angenommen. Beim Volksunterricht sind nun mancherlei Bedenken aufgestoßen. Jede rein menschliche Bildung ist ein Streben nach Fortschritt und Freiheit und Entfesselung des Geistes. Dieses Streben aber, fürchtet man, kann in doppelter Beziehung gefährlich werden, in politischer und religiöser. Die Ansicht über diese Gefahren hängt von der Entscheidung der Frage ab, ob allgemeine menschliche Bildung in die untersten Schichten der Bevölkerung einzudringen vermag. Friedrich der Große verneint diese Frage in seiner Schrift über den Versuch gegen die Vorurtheile (1770). Er zweifelt, daß die Wahrheit für die große Masse der Menschen bestimmt sei, und daß man sie ihr stets sagen müsse. Vorurtheile sind ihm die Vernunft des Volks. Die Weltgeschichte rechtfertigt jedoch nicht den Grundsatz

des philosophischen Königs; sie zeigt vielmehr einen Fortschritt in der Entwicklung und Ausdehnung der Vernunft, wenn auch einen vielfach gebogenen und in Schlangenlinien sich herumwindenden Fortschritt. — Erklärt man die Schule für eine Staatsanstalt und die Kirche vom Staate unabhängig, so kann man jene nicht dieser unterordnen. Schon das Allgemeine Landrecht verschließt niemand die Schule seines Glaubensbekenntnisses wegen und zwingt niemand zur Theilnahme am Religionsunterrichte. Dem entgegen ist man jetzt in einigen Kreisen so weit gegangen, die Religion auf das Gebiet der Wissenschaft zu übertragen und z. B. von einer katholischen Philosophie zu sprechen. Aber die Macht des Geistes besiegt dennoch alle die Schranken, die man der Freiheit der Wissenschaft zu setzen bemüht ist.“ „Der Volkslehrer muß von dogmatischer Befangenheit und Unduldsamkeit fern bleiben.“

Böckh ist der Philolog der Gegenwart, der in die Zukunft hinüberweist: mit ihm und durch ihn ist die Alterthumswissenschaft als Glied in den großen Organismus der Wissenschaften einrangirt. Keiner neben und nach ihm ist ihm bisher in der Großheit der Weltanschauung nahe gekommen, obschon Karl Reisig in Halle und Karl Ottfr. Müller in Göttingen, G. Bernhardy, Fr. Kreuzer, L. Dissen, L. Döderlein, K. F. Hermann, C. A. Lobeck, K. F. Nägelsbach, G. W. Nitzsch, Fr. Ritschl, G. F. Schömann, Fr. Thiersch, F. G. Welcker 2c. als Sterne erster Größe in der Alterthumswissenschaft glänzen: Männer, welche die klassische Philologie nach allen Seiten hin auszubauen streben, immer tiefer eindringend in das Leben der alten Welt, sei's durch geschichtliche Betrachtung des Alterthums und seiner Sitten, sei's durch die Pflege und Erforschung einer hinterlassenen Denkmäler, sei's durch das Eindringen in das Verständniß der klassischen Sprachen und ihrer Formen, sei's endlich durch die Kritik und Auslegung der schriftstellerischen Hinterlassenschaft des Alterthums. — Die Thaten solcher Männer konnten natürlich nicht ohne Einfluß auf die Gymnasien bleiben: die humanistischen Gelehrtenschulen erhielten von ihnen einen neuen Impuls bei Betreibung der alten Sprachen.

18.

Die Theoretiker der Gymnasialpädagogik.

Nachdem die Philologie und mit ihr das humanistische Gymnasium von den Begründern der Alterthumswissenschaft zu schönster Blüthe

emporgehoben war, mußte auch die Gymnasialpädagogik sich über sich selbst besinnen und ein Bewußtsein von sich erhalten, — geweckt zugleich von den großartigen Arbeiten der Pädagogik auf dem Gebiete der Volksschule. Und so hat denn das neunzehnte Jahrhundert auch eine Literatur auf dem Gebiete der Gymnasialpädagogik aufzuweisen.

Den nachhaltigsten Einfluß übte auf diesem Felde

Friedrich Thiersch

mit seinem 1826—1829 erschienenen Werke „über gelehrte Schulen", das den Anforderungen des Realismus gegenüber die ernste Pflege der klassischen Studien verlangt und selbst die neben den alten Sprachen bereits in die Gymnasien eingebürgerten Fächer, Mathematik und Deutsch, nur geschmälert zur Geltung gelangen läßt. Der Landmann — sagt er — soll für den beschränkten Kreis seiner Arbeiten, der Bürger für sein Gewerbe erzogen werden; wofür aber derjenige, dem einmal an der öffentlichen Leitung des gemeinen Wesens in Lehre, Verwaltung oder Gericht sein Antheil beschieden ist? Doch wohl für die Wahrung und Pflege der allgemeinen Güter, die ihm sein wichtiger Beruf zu Schirm und Mehrung übergiebt. Seine Bildung und Erziehung muß also eine allgemeine, die Bildung zur Menschlichkeit sein. Und können die gelehrten Schulen diese Bildung gewähren, so werden wir aus ihnen eine Jugend hervorgehen sehen, welche zu ihrer künftigen Bestimmung die geübte Kraft des Wissenschaftlichen, die Festigkeit des Rechtschaffenen, das Urtheil des Gebildeten bringen wird, die den Geschäften in der That gewachsen, dem König, dem Vaterlande zum Dienst gewärtig, sich selbst ein Quell der Glückseligkeit, Andern ein Muster der Sittlichkeit und Frömmigkeit sein wird. Dieses Ziel wird aber nur erreicht werden können, wenn es einen unabhängigen Lehrerstand für die gelehrten Schulen giebt, denn erst seitdem die gelehrte Schule Lehrer besitzt, die selbständig sind, und seitdem sie jedem Talente offen steht, das durch innern Beruf in ihr Gebiet gezogen wird, erwachte mit dem gedeihlichen Unterricht und der fruchtbaren Methode desselben in ihnen ein besserer Geist und außer ihnen eine wahre Achtung, welche sich überall nur dem Guten und Würdigen zugesellt. „Die Bedingung des Gedeihens menschlicher Dinge und Anstalten ist ihre Selbständigkeit, welche begehrt, daß ein Ding oder eine Anstalt seine Bestimmung in sich selber habe, und gemäß derselben behandelt, getrieben und gestellt werde. Nur was die Anlage derselben hat, und die ihr gemäße Behandlung und Stellung findet, gedeiht aus sich und durch sich, dagegen geräth es in Einseitigkeit und Dürftigkeit, wo es einem anderen

dienend oder ergänzend untergeordnet und dadurch seiner Selbständigkeit beraubt wird.“ Darum kann den gegenwärtigen gelehrten Schulen nur ein selbständiger Lehrerstand genügen, der, wie er jedem Talent offen steht, so jedes in ihm bewährte Verdienst festhalten, schätzen und belohnen kann. Denn Honos et Praemium heißt das Geheimniß, durch das allein die wissenschaftlichen Dinge gedeihen: — Ehre dadurch, daß die Stellung der Lehrer aus der Unterordnung zu einer der geachtetsten im Staate erhoben wird; Belohnung dadurch, daß sie über die Sorge für sich und ihre Familie hinausgestellt, und ihre Verhältnisse in dem Maße gehoben werden, in welchem sie durch steigenden Beifall im Amt oder durch wissenschaftliche Werke in der öffentlichen Achtung steigen. „Ehre und Belohnung! Wird dieser oberste Grundsatz, der auch im Gebiete der Wissenschaften und der Erziehung die Grundlage des Gedeihens, die Gewähr des Erfolges, der Schirm des Guten, die Abwehr des Schlechten ist, unter uns in dem Umfange, dessen er fähig ist, für den Lehrerstand geltend gemacht, so ist die Zeit der geistigen Unmündigkeit, der sich weise dünkenden Halbheit, der Seichtigkeit im Wissen, des Unvermögens im Handeln, in ihren stärksten Grundpfeilern erschüttert und mit dem erstarkten, seiner Bestimmung gewachsenen, in ihr mit Heiterkeit wirkenden Lehrerstand beginnt für die Schulen eine Zeit, die den neuen und gesteigerten Forderungen des Vaterlandes an seine den wichtigsten Geschäften bestimmte Jugend genügen, und dadurch die höchsten Bedürfnisse desselben befriedigen, seine größten Güter mit Weisheit und Stärke schirmen kann.“

Was die gelehrten Schulen leisten sollen, ist nicht nur durch die Bildung und Stellung jedes Lehrers bedingt, sondern auch durch den Stoff und die Form des Unterrichts oder durch die Gegenstände, deren Vortrag ihnen obliegt, durch die Methode ihrer Behandlung und durch die Uebungen, welche dem Unterricht zur Seite gehen. Die erste Beachtung verdient in dieser Hinsicht der Unterricht in der Religion. Wenn eine vollständig eingerichtete Lehranstalt die Knaben von ihrem vollendeten achten Jahre an in Anspruch und Pflege nehmen muß, so wird der Schüler bis dahin durch die zusammenwirkende Bemühung des älterlichen Hauses und der Schule die Hauptlehren des Christenthums gefaßt und die Hauptbegebenheiten der heiligen Geschichte alten und neuen Testamentes, so weit es ihm zuträglich ist, aus den heiligen Büchern selbst gelesen haben. Vom 8. bis zum vollendeten 12. Jahre werden ihn die Klassen aufnehmen, welche auf das ernste Studium des Gymnasiums gründlich vorbereiten, und der religiöse

Unterricht wird am Schlusse dieses Abschnittes soweit gediehen sein, daß er in der nächsten Zukunft in die Gemeinschaft der Gläubigen aufgenommen und zu den Sacramenten seiner Kirche zugelassen werden kann. Daß dieser Unterricht nach den Lehrbüchern und Satzungen der Confession, welcher die Zöglinge folgen, ertheilt und von der Kirche selbst durch Prüfungen und Belehrungen an Sonntagen in Aufsicht gehalten werde, folgt nothwendig aus der Unabhängigkeit der Kirche vom Staat in allen Dingen, die Lehren und Glaubenssachen betreffen, und aus ihrer Obliegenheit, darauf zu wachen, daß nicht durch Verwirrung der Gemüther und Begriffe der Bau, auf dem sie ruht, erschüttert werde. Tritt unser Knabe mit seinem 12. Jahre in das Gymnasium ein, um bis zum vollendeten 18. Jahre darin zu verweilen, so wird in den ersten drei Jahren der religiöse Unterricht nicht nur wiederholt, sondern auch erweitert und tiefer begründet werden müssen. In den letzten drei Jahren aber sind Gegenstände, die als eine weitere Ausführung der Glaubenslehre zu betrachten sind, vorzutragen: es werden sich dazu die besten Schriften der großen Väter der griechischen und lateinischen Kirche darbieten, sowie einige Schriften des neuen Bundes, als das Evangelium und die Briefe des Johannes, die Apostelgeschichte und die kleinen Briefe des Paulus in der Ursprache, wozu noch eine den Bedürfnissen der Zöglinge angemessene Uebersicht der Kirchengeschichte gefügt werden kann.

Die altklassischen Sprachen sind der Hauptvorwurf der gelehrten Schulen. Indem sie die geistige Kraft des Knaben auf eine der Natur gemäße und den Bedürfnissen einer wissenschaftlichen Erziehung entsprechende Art üben, entwickeln und stärken, dienen sie auch dem in ihren Uebungen heranwachsenden Jüngling zur Bildung des Urtheils und Geschmacks dadurch, daß er durch ihre Studien zur Betrachtung, zum Verständniß und zur Nachahmung der edlen Geisteswerke des klassischen Alterthums geführt wird. Wenn man den neueren Sprachen als Unterrichtsgegenstände in den Schulen den Vorzug vor den alten geben will, weil sie unseren Begriffen und Gefühlen näher lägen, so liegt gerade in der Fremdartigkeit und Schwierigkeit der klassischen Literatur ihr Vorzug als Bildungsmittel der Jugend; der Geist wird nicht gestärkt und gebildet, wenn ihr ihn auf dem Gebiete der Literatur lustwandeln führt; aller Unterricht, welcher den Knaben bilden soll, muß eine Uebung seiner ganzen geistigen Kraft und das Gymnasium eine Gymnastik des Geistes sein; das aber ist das Studium der altklassischen Literatur, das die Geistesvermögen in Bewegung und Wachsthum bringt, Urtheil und Geschmack bildet. Der Unterricht

in der altklassischen Literatur muß die lateinische und griechische Sprache umfassen. Indeß darf die Rücksicht auf das Griechische, auf die Schönheit der Sprache, die Mannichfaltigkeit und die Vollendung der in ihr geschriebenen Werke nicht verleiten, dasselbe dem Lateinischen zum Grunde zu legen und dieses als das Geringere jenem als dem Vorzüglicheren unterzuordnen. Unsere ganze Bildung und Gelehrsamkeit hat eine lateinische Grundlage; dazu ist die Sprache der Römer noch fortdauernd das allgemeine Idiom der Gelehrsamkeit, und mit Recht wird in einer guten Schule zugleich darauf gehalten, daß der Zögling sie nach den besten Mustern zu schreiben und selbst in ihr zu dichten geübt werde. Dagegen liegt das Griechische dem unmittelbaren Bedürfnisse fern und kann einfacher behandelt werden. Außerdem ist der Unterricht im Griechischen, wenn ihm das Lateinische zu Grunde liegt, leichter, weil der Knabe durch jenes für die Auffassung und Behandlung solcher Gegenstände schon geübt, und weil die griechische Grammatik, richtig behandelt, regelmäßiger und dadurch faßlicher als die lateinische ist. Daher muß allerdings der Unterricht im Lateinischen nicht nur früher beginnen, sondern auch durch alle Klassen herauf mit einer größeren Anzahl Stunden bedacht werden. — Endlich hat man gegen die alten Sprachen geltend gemacht, daß durch das Anstößige und Aergerliche in denselben der sittliche Wandel gefährdet werde. Und die Fabeln der alten Götterlehre bieten als Erzeugnisse einer blühenden und reichen Phantasie allerdings viele reizende Seiten dar; wie aber jemand dahin kommen könne, ihnen deshalb einen Glauben zu schenken, der dem christlichen Glauben Abbruch thäte, das ist rein unbegreiflich und widerspricht aller Erfahrung. Das wahrhaft Schlechte wirkt eher abschreckend als verführend. Wenn in Schriftstellern, die sonst in den Schulen gelesen werden müssen, anstößige Stellen vorkommen, so wird der Lehrer sich nicht herbeilassen, sie zu beachten: das Katheder muß von der strengsten Scheu umgeben bleiben; eine mäßige Erfahrung wird ihn anleiten, solche Stücke ganz zu übergehen und gar nicht zum Vortrag zu bringen; übrigens sind auch die Schriften, welche dieser Art Anstoß geben, in der alten Literatur im untergeordneten Verhältniß gegen diejenigen, welche unverfänglich und rein sind. Die Beachtung der sittlichen Würde waltet überall in ihren Geschichtsschreibern, in ihren Rednern, in ihren meisten Philosophen und Dichtern; daß Maß, die Harmonie der Anordnung, der Darstellung hat sich auch auf die Gesinnung erstreckt, oder vielmehr eine sittliche Gesinnung liegt jenem Ebenmaße zu Grunde als die geheime Kraft, die es erzeuget und bildet. — Um ein wahrhaftes klassisches Studium auf gelehrten Schulen

zu erzielen, ist vor allem darauf zu sehen, daß die Progymnasien gut eingerichtet sind. Nichts ist schlimmer, als ein Lernen der den Progymnasien gestellten Aufgaben oben hin, ein Erklären der Hauptregeln ohne wörtliches Memoriren, ein Nachlassen in Wiederholung und Einübung derselben, ehe sie ganz geläufig sind, und jene Fahrlässigkeit, die es für Geistlosigkeit und Pedantismus hält, hier jeden Umstand gleichsam auf die Spitze zu stellen und auch die Kleinigkeiten genau und als wichtige Dinge zu nehmen. Hier ist nichts klein und unwichtig, weil Alles dient, Bedeutung und Bestimmung hat, und weil am Ende jedes Maß zu kurz erscheint, wo man die untergeordneten Dinge nicht in Anschlag bringt. Das Haupthinderniß ist hier, daß man gewöhnlich zu begehren pflegt, der Knabe müsse erst die deutsche Schule zurücklegen, ehe er in die lateinische tritt, und daß er so oft das elfte Jahr erreicht, ohne vom Latein mehr als die Schriftzeichen zu kennen. Gründlich zu helfen ist hier nur auf eine Art, wenn man streng darauf hält, daß der Eintritt in die Vorbereitungsklassen einem Knaben, der noch gar keine Kenntnisse im Lateinischen hat, nur im achten Jahre erlaubt sein soll: der Knabe lernt auf seinem Gange durch die lateinische Schule nicht nur Latein, sondern daneben alle die anderen Gegenstände zugleich, die ihn über die bestimmte Zeit zwecklos in der deutschen Schule zurückhalten, nur in anderer Ordnung und Verbindung, und am Ende ausführlicher und vollständiger. Die zwei unteren Klassen des eigentlichen Gymnasiums sind dann bestimmt, den lateinischen Unterricht bis zur Fertigkeit im Lateinschreiben und Verstehen zu bringen, dem lateinischen Stil die nöthige Sicherheit zu verschaffen und ihn von Germanismen zu befreien, die Lesung lateinischer Texte zum Livius und Virgil vorzubereiten, im ersten Jahre die griechische Formenlehre und Syntax durchzunehmen und im zweiten Jahre bei fortgehender schriftlicher Uebung solche Stücke zu lesen, an welchen die Lehren der Grammatik wiederholt werden können. So lange der grammatische lateinische Unterricht im Zusammenhange ertheilt wird, dienen der Lectüre Elementarbücher, welche die zur Auffassung der Formen und Regeln nöthigen Beispiele enthalten; nachher Cornelius Nepos, eine Auswahl aus den einfacheren Briefen des Cicero, eine wohlgeordnete Chrestomathie historischer Stücke, daneben des Ovidius Fasti, des Virgilius Eklogen mit Auswahl und eine Blumenlese aus Ovid's Metamorphosen und anderen lateinischen Dichtern. Im Griechischen: eine vollständige mythologische und historische Chrestomathie, dann eine Sammlung der gnomischen Dichter, der leichteren Hymnen und Idyllen, und eine Auswahl griechischer

Epigramme. — In den vier obersten Klassen — vom 14. bis zum 18. Jahre — wird in das Alterthum theils durch Lesung der vorzüglichsten Schriftsteller, theils durch Vortrag der mit ihnen zusammenhangenden Lehrgegenstände tiefer eingeführt. Diese Lehrgegenstände, genommen aus dem Gebiete der Poetik, der Geographie, der Mythologie, der Geschichte, der Rhetorik und Philosophie sind nicht nur zum Verständniß der Schriftsteller nothwendig, sondern legen auch den festen Grund der Gelehrsamkeit, ohne welche die Wissenschaften des ihnen nöthigen Stoffes entbehren; müssen aber stets der Lesung und Erklärung der klassischen Schriftsteller untergeordnet sein. Zur Anordnung dieser Lesung und jener Vorträge müssen die vier Klassen nach der Hauptrichtung ihrer Thätigkeit in eine poetische, historische, rhetorische und philosophische getheilt werden: in der Klasse für Poesie werden Iliade und Aeneide, im zweiten Semester neben ihnen Herodot und Livius, — in der Klasse für Geschichte die beiden Epopöen in wenigen Stunden weiter, vorzüglich aber Herodot und Livius, Xenophon und Sallust, — in der Klasse der Beredtsamkeit die besten Reden des Demosthenes und Cicero, daneben Biographien des Plutarch und Briefe des Cicero, auch Pindar und Horatius, — in der philosophischen Klasse des Plutarch's Schrift über die Lehrmeinungen der Philosophen, einige von des Aristoteles logischen und psychologischen Schriften, Cicero's akademische und tusculanische Abhandlungen und die Bücher von den Pflichten, auch Platon's Phädon, Protagoras oder Gorgias, von den Dichtern die Dramatiker und Pindar gelesen. — Die Lesung in den Schulen theilt man gewöhnlich in eine cursorische und statarische: der erfahrene Schulmann wird nur eine gelten lassen, die weder cursorisch noch statarisch ist, sondern dem Zögling bei jeder Stelle oder jedem Abschnitt nur das ihm und seinem Verständniß Nöthige mittheilt. Erläuterung schwieriger Worte und Fügungen, Berichtigung des Verdorbenen, Darlegung des Sinnes, da, wo die Gedanken und ihre Verbindung dunkel sind, kurze, aber dem Zwecke genügende Erklärungen aus dem Gebiete der Mythologie, Geographie, Geschichte, oder aus den Sitten, Gebräuchen und Künsten der Alten, Alles wohl verbunden, gut geordnet, die Aufmerksamkeit des Zöglings durch Fragen angeregt, durch Belehrung befriedigt, seine Theilnahme durch Freundlichkeit, seine Scheu durch Ernst unterhalten, dabei sein Gefühl für das Schöne, für das Zweckmäßige, das Würdevolle geweckt, sein Urtheil in Thätigkeit gesetzt, geleitet, berechtigt, — das Alles enthält und leistet die große, die schwere Kunst einer richtigen Methode des klassischen Unterrichts und der Exegese klassischer Schriftsteller für die Bedürfnisse der Schule.

Daneben sind es hauptsächlich zwei Irrwege, auf denen die Methode der klassischen Studien sich von ihrem Ziel verirrt und eines guten Erfolgs verlustig geht: die Gedankenlosigkeit bei Schwierigkeiten, und das sogenannte Erklären des Geistes der Klassiker ohne Beachtung des Einzelnen und Kleinen. Um die Lesung der Dichter mit den das Ganze der Poesie umfassenden und dadurch Einsicht in das Einzelne begründenden Kenntnissen zu umgeben, ist es nöthig, in der Klasse für Poesie neben der Lesung zugleich die Kunde der Dichtungsarten zunächst bei den Griechen und Römern im Zusammenhange vorzutragen: gemäß dem Stand und dem Bedürfniß der Klasse wird dieser Unterricht in einer fruchtbaren Uebersicht nur das Hauptsächliche umfassen, den Ursprung der Dichtungsarten, des Epos, der Elegie aus diesem, der Lyrik aus der Elegie, und zuletzt das Drama aus dem früheren darlegen, die Natur eines jeden bezeichnen und die vorzüglichsten Werke, welche sich erhalten haben, zur vorläufigen Kenntniß bringen. Die Klasse für Geschichte würde neben der Lesung griechischer und lateinischer Geschichtswerke sich bemühen, zunächst einen Abriß der alten Geschichte mit Beziehungen auf Ethnographie und Geographie vorzutragen. Zweck dieser Vorträge kann nicht sein, einen Geschichtskundigen zu bilden: Zweck kann nur sein, die Uebersicht der Völker und Begebenheiten zu liefern, und die Hauptsachen chronologisch dem Gedächtniß genau einzuprägen; der zusammenhängende und erschöpfende historische Vortrag gehört der Universität. Die Klasse der Beredtsamkeit hat neben der gründlichen Lesung der klassischen Reden den noch zarten Mund der Jugend zu bilden und ihm das lebendige Wort zu stärken, welches in den letzten Menschenaltern auf barbarische Weise durch das papierne und geschriebene geschwächt, verworren und gedrückt worden. In der höchsten Gymnasialklasse für Philosophie wird die Kenntniß, welche durch Lesung der philosophischen Werke der alten Literatur erworben wird, zu ordnen und zu ergänzen sein: aber kein voller Vortrag der philosophischen Wissenschaften, — nur nachweisen, bis zu welchem Standpunkte die philosophische Forschung im Alterthum gediehen ist.

Das Studium der deutschen Sprache ist in den Gymnasien mit dem Lateinischen und Griechischen auf's engste zu verknüpfen und durch den klassischen Unterricht in Bewegung und Thätigkeit zu setzen. In den untersten Klassen wird Aehnlichkeit und Verschiedenheit der deutschen und lateinischen Formenbildung bemerklich gemacht, und das fremde Beispiel erläutert zugleich das Eigenthümliche des Deutschen: als Hülfsmittel mag daneben eine deutsche Grammatik gebraucht werden, nur daß den Erklärungen derselben 2c. nicht fortdauernde Stunden gewidmet

werden. Bei den mündlichen und schriftlichen Verdeutschungen ist dann passende Gelegenheit zu einer fruchtbaren Behandlung der deutschen Sprache; zugleich hat der Knabe ein gutes Muster zur Nachahmung vor sich. So ist jede griechische und lateinische Stunde auch eine deutsche, eine fruchtbar und sicher wirkende Uebung der Muttersprache. In den höchsten Klassen werden dann daneben die vorzüglichsten Werke in unserer Literatur, sowohl der Poesie als der Prosa, die ihnen gebührende und mit dem Zwecke der Schule vereinbarliche Beachtung finden, und zugleich deutsche Uebungen in gebundener und ungebundener Rede den klassischen zur Seite gehen. — aber immer mit Anschluß an die übrigen Aufgaben der Klasse, z. B. in der Klasse für Poesie Uebungen, die sich an die Lesung der Dichter anschließen, und an dasjenige, was über die Dichtungsarten gesagt ist; in der philosophischen Klasse eine Arbeit, welche den Gang eines platonischen Dialogs darstellt ꝛc. Die vorzüglichste Rücksicht findet hier der alt-epische Gesang der Deutschen, welcher sich in den Nibelungen, in Titurel, Parcival erhalten hat, und für die Schule sich um so mehr eignet, weil er wegen des Alterthümlichen der Sprache die gelehrte Sorgfalt des Unterrichts nöthig hat; — dann die Oden von Klopstock, und in der obersten Klasse die Meisterwerke unseres Theaters im Vergleich mit der griechischen Tragödie.

Der Unterricht in der Arithmetik und die Uebung im Rechnen geht dem Grammatischen, wie in den Klassen der Schule, so in seiner Bedeutsamkeit für die Entwicklung des Geistes zur Seite, besonders wo es sich über das gemeine Rechnen, das im Progymnasium absolvirt wird, zur Einsicht in die Natur der Zahlen, ihrer Verhältnisse und der Gründe des ganzen Verstehens erhebt. Im dritten Jahr des Gymnasiums kann der Unterricht bis zur Findung und Auflösung der cubischen Gleichung gediehen sein; den drei oberen Gymnasialklassen fällt sodann die Geometrie anheim, welche bis über die Lehre von den Kegelschnitten zu gehen hat. Die Geometrie, als Mittel und Stoff geistiger Entwicklung, Stärkung und Bildung betrachtet, steht der Arithmetik zur Seite, und ihre Lehren durchkreuzen sich in mehr als einer Richtung mit den arithmetischen; doch erfordern die Rücksichten auf die noch frühe Jugend der Zöglinge, die Stoffe beider getrennt zu halten, um die Uebersicht zu erleichtern, und ihre Durchdringung und Verschmelzung zu einem großen Ganzen der vollendeten Bildung des Mathematikers zu überlassen, die außer dem Bereich der Schule liegt. Geschieden von der Arithmetik, wiederholt sie die Darstellung der Gesetze des Denkens, und bringt sie in Anwendung auf eine bestimmte Richtung der Größe,

in welcher dieselbe, aus ihrer höchsten Abstraction heraustretend, sich als Linie, Fläche und Körper darstellt, und jene Fülle von Eigenschaften und Verhältnissen offenbart, an die, in ihrer Anwendung auf bestimmte Stoffe und Fälle, das Weltgebäude und die Natur der Dinge als an die unsichtbaren und geistigen Fäden der höchsten Kraft und Macht gebunden ist. Der Unterricht in derselben hat sich an die Grundsätze des Euklides, Archimedes und Apollonius Pergäus anzulehnen und dadurch auch diesen Gegenstand des Unterrichts der gelehrten Schulen mit dem Alterthum zu verbinden. —

Mit dieser Anschauung von den gelehrten Schulen glaubte Thiersch dieselben in Zukunft „von einer großen Verwirrung ihrer Arbeiten zu befreien, die Lesung der vorzüglichsten griechischen und römischen Klassiker, nach ihrem inneren Zusammenhange geordnet, die klassischen Studien von dieser Lesung über die Gebiete der Poesie, der Geschichte, der Beredtsamkeit, der Philosophie naturgemäß ausgebreitet und das höhere Gymnasium, sofern es die klassischen Studien befaßt, als eine Anstalt eingerichtet und betrachtet zu sehen, welche von dem Alterthume eine nach den Hauptrichtungen seiner Bildung vollständige, in sich zusammenhängende, den gründlichen Studien förderliche, die Theilnahme und Bewunderung nährende Kunde zu gewähren bestimmt ist, und auf diesem Wege, dem allein sicheren, die ihm anvertrauten Knaben und Jünglinge in gerader Richtung dem ihnen aufgesteckten hohen Ziele entgegenführt."

Thiersch war jedoch mit diesem Glauben im Irrthum. Er versuchte das humanistische Gymnasium von den realistischen Wissenschaften, die in dasselbe Bresche schossen, zu befreien; aber er befreite damit sein Gymnasium zugleich von den Forderungen der Gegenwart, die in den Naturwissenschaften die eine große Hälfte des endlichen Wissens erblicken und auch von den humanistischen gelehrten Schulen verlangen, daß sie sich diesem Wissen nicht entziehen. Das Gymnasium von Thiersch ist eine rein formalistische Anstalt, wo der jugendliche Geist in die todten Schnürstiefeln einer abstrakten Grammatik eingeengt wird. Indem Thiersch die ganze geistige Thätigkeit der Gymnasialzöglinge in Wahrheit in der lateinischen Sprache concentrirt, schiebt er die Gymnasien in eine Einseitigkeit hinein, die bereits im 16. Jahrhundert ihre Zeit in der Erscheinung praktisch durchlebt hat, damit auch zu ihrem relativen Rechte gekommen ist und in der Gegenwart ihr absolutes Recht dadurch erhält, daß sie in den humanistischen Gelehrtenschulen im Verein mit den Alterthumswissenschaften überhaupt und mit der Geschichte der

relativ über die Naturwissenschaften überwiegende Unterrichtsgegenstand wird, der aber sammt den Wissenschaften der Natur sein Centrum in der Gottwissenschaft findet, und von dieser aus seine richtige Beleuchtung erhält. Freilich konnte solche Forderungen der Gegenwart an das humanistische Gymnasium ein Mann nicht begreifen, der bei entschiedenem Verdienst um die altklassischen Sprachen, totales Mißverstehen in der Aufgabe der Volks- und Realschule verrieth, — der die Volksschule seit Pestalozzi tadelt, weil ihre Methode, welche früher historisch positiv gewesen sei und vorzugsweise das Gedächtniß in Anspruch genommen habe, entwickle, wo gegeben sei, verflüchtige, wo befestigt werden solle; — der von der Volksschule verlangt, daß auch aus ihrer oberen Abtheilung die Realien entfernt und die Unterrichtsgegenstände auf Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismus beschränkt werden müßten: — der von den Bürgerschulen resp. den Realschulen sagen kann: „Ein gebildeter Mensch, der den Namen verdient, wird nie aus ihnen hervorgehen, Keiner, der eine höhere, ideale Geistesrichtung nimmt, und über das Nützlichkeitsprincip hinaus denkt; aber wahre Kinder der Zeit, Umwälzungsmenschen, die alles besser wollen, nur nicht sich selbst, zieht man heran. Ich würde kein Kind in eine Realschule schicken, und wenn es nichts weiter als ein Nagelschmied werden sollte." Es kann die Forderungen der Gegenwart an die Gelehrtenschulen nicht begreifen — ein Mann, der den Unterricht in der Naturgeschichte für sittlich gefährlich hält, „weil die ganze Naturgeschichte auf der Lehre vom Zeugen und Fortpflanzen der Gewächse wie der Thiere beruht", und der diesen Unterricht auch deshalb für „verderblich" erachtet, weil „er im Menschen nicht nur das Thier ganz allein im Auge hat, sondern auch das Auge zugleich von dem Geist, den Geist von der Erhebung des Gemüthes, die Schule von der ganzen idealen Richtung vollkommen ablenkt, um dem Knaben auf der Leiter der erzeugten Dinge hinauf und herab, überall aber auf den Schlamm zu führen". Und so wenig Thiersch ein Verständniß von der Gegenwart und deren Forderungen hat, — eben so wenig Einsicht verräth er in das Wesen der Menschen und damit der Erziehungsmethode. Thiersch und seine Methode stehen im totalen Widerspruch mit der neueren Pädagogik überhaupt, und dadurch mit der Psychologie, die weiß, daß sich die Geistesthätigkeiten des Menschen nur allmählich, und zwar von der Anschauung zur Vorstellung und von der Vorstellung zu Begriffen entwickeln, — die es deshalb für unnatürlich hält, für eine Unnatur, welche den jugendlichen Geist geknickt, ehe er blüht, wenn der Knabe ohne gehörige stufenweise, von der Nähe in die Ferne gehende Vorbereitung, wie solche im

8. Lebensjahre noch nicht stattgefunden hat, zur Erlernung der lateinischen Sprache schreiten muß.

Wegen dieser bedeutenden Mängel in den pädagogischen Anschauungen von Thiersch trat deshalb sofort auch auf dem Boden der Gelehrtenschulen selbst eine Opposition gegen ihn auf, indem Joh. Schulze auf den Werth der Realien aufmerksam machte und F. W. Klumpp entschieden für den Realismus in die Schranken trat. Ganz besonders scharf, wissenschaftlich und vernichtend trat Mager gegen ihn auf in seinem Werke „Die deutsche Bürgerschule" und bereitete dadurch dieser erst den eigentlichen Grund und Boden. — Weiter erhob sich auf dem Gebiete der Gelehrtenschule, seitdem Vilmar (1841) bei Besprechung des Religionsunterrichtes vom „historischen Princip" geredet hatte eine fernere Opposition gegen die einseitig grammatisch-kritische Schule, die auf dem Gebiete der theoretischen Gymnasialpädagogik ihren Repräsentanten in Lübker fand.

Lübker faßte die „Organisation der Gelehrtenschule", wie er sagt, „nach den Bedürfnissen der Gegenwart und den Ergebnissen der Theorie in ihrem ganzen Umfange" zusammen. Die Gelehrtenschule ist ihm nicht ein für sich stehendes, mit den übrigen Bildungsinstituten des Staates unverbundenes Ganzes; sie ist ein unerläßlich nothwendiges Glied in einer größeren Kettenreihe, sie hat die elementare Bildung des Menschen überhaupt zu ihrer Voraussetzung, sie schließt nicht ab, sondern bildet nur für sich das selbständige Leben der Wissenschaft. Ihr Princip ist im Wesentlichen ein historisches. Sie lehrt das Alterthum, das Christenthum, die durch das Christenthum gebildete neuere germanische Welt in ihrer gegenseitigen Verbindung, ihrem einander bedingenden Zusammenhange successiv, auf dem Wege ihrer geschichtlichen Entwicklung kennen. Da aber für die Jugend das Alterthum, die Jugend der Menschheit, die angemessenste Nahrung ist und die klaren, einfachen, plastischen Formen und Verhältnisse desselben dem jugendlichen Sinne am verständlichsten und belehrendsten sind; so muß die Gelehrtenschule, je weiter nach dem Anfange hin, desto weniger in die moderne Welt eingehen, je weiter nach oben, desto mehr die Anschauung der ganzen alten Welt, verbunden mit der Einsicht in die Verhältnisse der neueren Zeiten, umfassen. Aber indem die Gelehrtenschule ihren Zögling durch die erheblichsten Stadien und Perioden der Welt, wie sie allmählich

geworden ist, bis an die Schwelle der in ihrem Verlaufe nach und nach entstandenen und erwachsenen Wissenschaft hindurchführt, soll er das bildende Object nicht blos in seinem Wissen sich aneignen, sondern mit seinem ganzen Bewußtsein durchdringen und in sich innerlich durchleben; er soll den Weg, auf dem die Weltgeschichte im Großen und Ganzen sich entwickelt hat, in seinem individuellen Geiste sorgsam durchwandern. So ist es der Gelehrtenschule innerlichster Beruf, mehr auf das Können, als auf das Wissen zu dringen, jenes wenigstens immer gleichmäßig neben diesem zu fördern und zu zeigen, und so namentlich das Alterthum als ein innig Erlebtes zu reproduciren. Für das Alterthum gilt eine umfassende Reproduction nach Form und Inhalt; weil aber jene für uns die einzige Quelle zu diesem, zugleich aber auch an sich ein so wesentlicher und scharf ausgeprägter Theil des antiken Charakters, endlich die vollendetste Grundlage für eine, erst unmittelbare, dann bewußte Auffassung der Denkgesetze in den Sprachformen ist: so macht die frische und lebendige Aneignung der alten Sprachen einen wesentlichen, aber auf keiner Stufe völlig ausschließlichen Unterrichtsgegenstand aus. Und die Gelehrtenschule steht nicht blos in einem solchen Zielverhältniß zur Pflegerin der Wissenschaft, der Universität; sie steht auch, hervorgegangen aus dem formalen Principe des Protestantismus, in einer nie abzuleugnenden oder aufzugebenden engen Wechselwirkung mit der Kirche. Dieses besteht nicht blos in der christlichen Lehre, sondern auch in dem kirchlichen Leben und schützt das jugendliche Gemüth vor unbesonnener Räsonnirsucht und der bodenlosen Willkür subjectiven Meinens. Zunächst wird also von selbst das Alterthum sich als Gegenstand der Gelehrtenschule zu erkennen geben, mithin alles, was durch Lehre und Lectüre in die genauere Erkenntniß und Anschauung desselben hineinführt. Diesem zunächst steht der Unterricht in der christlichen Religion und die Einführung in die Urkunden- und Bekenntnißschriften derselben; dann der Unterricht in der Geschichte und, insoweit sie mit dieser näher verwandt ist, der Geographie. Als vierter Hauptgegenstand tritt die deutsche Sprache und Literatur hinzu, zumal da dieselbe außer ihrem eigenen reichen Inhalte auch als Vermittlerin die größten Erzeugnisse anderer Literaturen des Mittelalters und der neueren Zeit vorzuführen im Stande ist. Um dem Alterthum gegenüber eine Kenntniß der modernen, besonders germanischen Welt zu gewinnen, ist theils eine Einführung in die

neueren Sprachen, unter denen man zunächst zwischen dem Französischen und Englischen die Wahl frei geben kann; theils in die den Fortgang der Weltgeschichte in den letzten Jahrhunderten so mächtig bewegenden, die ganze Zeit nach allen ihren Richtungen hin tief durchdringenden Naturwissenschaften erforderlich. Für letztere ist der Inbegriff alles Gesetzmäßigen, daher allgemein Bildenden festzuhalten: dazu dient aber vor allem die Mathematik, die zugleich noch den zweiten wesentlichen Gewinn zeigt, daß die allgemeinsten Gesetze des menschlichen Geistes für die Formen der Anschauung in ihr zum Bewußtsein und zur Anwendung gebracht werden, somit also eine Ergänzung zu demjenigen Analogon gegeben wird, was der Sprachunterricht im allgemeinen zu bewirken berufen ist; an sie schließt sich die Physik an, deren Gesetze wenigstens soweit zum Bewußtsein zu bringen sind, daß in dem Schüler Liebe und Eifer erwacht, der tiefen, mehr und mehr sich offenbarenden Gesetzlichkeit in der Natur auf wissenschaftlichem oder selbständigem Wege nachzuforschen. Als Ziel dieser Bildung erscheint die völlige Befähigung für die Universitätsstudien und zwar der Form nach durch die möglichst allseitige Ausbildung und Bereicherung der Kräfte und des Lebens der Seele, nach der Seite des Inhalts aber durch Hineinlebung in die hervorragendsten und einflußreichsten Epochen und Zustände der von Gottes Hand geleiteten Weltgeschichte; beide, Form und Inhalt aber einigen sich auf das Schönste und Unzertrennlichste in den der Gelehrtenschule eigenthümlich zu Gebote stehenden Bildungsmitteln. Diese Bildungsmittel müssen dem Schüler in einer Form dargeboten werden, welche die dermalige Entwicklung seiner geistigen Individualität anzufassen und zu erregen am geeignetsten ist. Für den Lehrer muß der Stoff völliges Besitzthum, ein Schatz seines Geistes und seiner Liebe geworden sein; je mehr ihn derselbe durchdrungen hat, desto leichter und tiefer durchdringt er auch den Zögling. Denn diejenige Unterrichtsweise, welche, wirkend durch das lebendige Wort, ohne wesentliche Hülfe von Buch oder Dictat, soviel Kräfte des Geistes, als möglich ist, in Bewegung zu setzen und die höheren Stufen im Leben der Seele und des Gemüthes auch bei einem zunächst durch die niederen Vermögen zu gewinnenden Stoffe zu erregen sucht, wird jederzeit die segensreichste, die nicht stark und oft genug zu empfehlende sein. Dabei wird freilich die nähere Form der Vermittlung bald in einer mehr Positives abfragenden, bald mehr die Gedanken und Begriffe

allmählich entwickelnden, bald frei erzählenden oder vortragsmäßig behandelnden Weise, von der Individualität des Lehrers, wie von der Art und Natur des jedesmaligen Lehrstoffes abhängig sein; jedoch wird in den unteren Klassen die größte Mischung aller durchweg und nothwendig vorherrschen müssen. Bei der sprachlichen Gymnastik ist insonderheit noch zu beachten, daß es von der alleruntersten Elementarstufe an nicht um ein bewußtloses und gedächtnißmäßiges Einprägen von Wörtern und Redensarten, vielmehr um diejenige feste Aneignung und Anwendung der Sprachgesetze sich handelt, die, wenn auch anfänglich nur durch eine innere Nothwendigkeit die sich immer wiederholende Thätigkeit der Darstellung gegebener oder gebildeter Gedanken und Sätze in der fremden Sprachform vollziehend, doch gerade dadurch immer mehr sich der in der Sprache liegenden Gesetze und Kategorien bewußt wird. Es lerne daher frühzeitig der Schüler jedes Mal die allgemeine Form in der grammatischen Ausprägung kennen, von ihrer speciellen Anwendung geschieden, aber eben so wohl auch wieder die allgemeine Form selbstthätig oder reproducirend zur speciellen Anwendung bringen. Bei der Interpretation ist sodann festzuhalten, daß, wie der Inhalt der zu erklärenden Schriftwerke nie ohne seine Form erscheint oder betrachtet werden darf, so auch die Form für sich und abgelöst vom Inhalte nicht zum Lehrstoff genommen oder als Vehikel blos sprachlicher Bemerkungen benutzt werden darf. Ziel der Erklärung ist der Inhalt des Schriftwerks und sein vollstes Verständniß; Mittel dazu ist nicht blos die Entfernung aller sprachlichen Hindernisse und Schwierigkeiten, sondern die durch eigenthümliche Auffassung und Darstellung in der Sprache des Schriftstellers bewirkte Hineinlebung in den unmittelbar und lebendig dadurch zu uns redenden Stoff.

So die Construction des Gymnasiums und der Gymnasialaufgabe von Lübker. Er will das Princip des Gymnasiums als historisches festhalten. Aber das Gymnasium allein vom historischen Standpunkte aus betrachtet, würde zur alten Tyrannei des Lateinischen, sowie zur Identificirung der Kenntniß des klassischen Alterthums und philologischer Tüchtigkeit in den alten Sprachen führen, — zu dem Extrem, daß bereits durch das andere Extrem, den Philanthropinismus, im Laufe der Geschichte niedergekämpft ist. Lübker sucht diesem Extrem zu entgehen, indem er zugleich den Bedürfnissen der Gegenwart Rechnung zu tragen strebt. Er stellt deshalb als Lectionsplan auf:

Stundenzahl der einzelnen Fächer in den verschiedenen Klassen.

Lectionen.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	Stunden.					
Religion	3	3	3	3	3	3
Geschichte	3	3	3	3	3	3
Geographie	2	2	2	2	2	—
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	—
Mathematik	—	—	2	3	3	3
Vergleichende Grammatik	—	—	—	—	—	2
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	2
Deutsch	4	3	3	3	3	3
Latein	6	6	6	8	8	8
Griechisch	—	3	5	6	6	6
{Französisch	—	2	2	2	2	—
{Englisch	—	2	2	2	—	—
Hebräisch	—	—	—	—	2	2
Rechnen	4	3	2	—	—	—
Schreiben	3	2	—	—	—	—
Zeichnen	3	3	2	—	—	—

Anm.: Singen in 2 Abtheilungen, wöchentlich für jede 2 Stunden; Turnen in 4 wöchentlichen Stunden.

Neben den öffentlichen Lectionen fordert Lübker noch, besonders in den drei oberen Klassen, eine Privatlectüre lateinischer und griechischer Klassiker. Für die dritte Klasse: a) im Lateinischen 6–8 Bücher von Ovid's Metamorphosen und einiges aus den Tristien, Cicero's vier catilinarische Reden und viertes Buch der Verinnen, Lälius und Cato; b) im Griechischen: 8 Bücher der Odyssee, 4 vom Herodot. Für die zweite Klasse: a) im Lateinischen: Cicero's Brutus, den dialogus de oratoribus; Sallust's Jugurtha, den Rest der Tristien, Aeneide und Tibull; b) im Griechischen wird die Odyssee beendigt und von der Iliade werden die 12 übrigen Bücher gelesen; auch einige Biographien Plutarch's. Für die erste Klasse: a) im Lateinischen: Cicero's Officien, Rest der Tusculanen und Tacitus' Annalen; Virgil's Eklogen und Terenz' Adelphi; b) im Griechischen: 4 Dramen des Euripides, etwa Hecuba, Medea, Orestes, Phoenissae. — Und neben diesen enormen Privatarbeiten soll dann — nach Lübker — noch eine angemessene Lectüre deutscher Klassiker hergehen können: Darstellungen aus dem Leben des Alterthums; Becker's Gallus und Charikles,

Helbig's Heldenzeit der Griechen, Helon's Wallfahrt nach Jerusalem Hoffmeister's Weltanschauung des Herodot, des Tacitus, Fr. Jacob's vermischte Schriften, Heeren's Ideen und kleine Schriften, — theils Biographien ausgezeichneter Männer der Kirche, Wissenschaft und Kunst: Luther, Melanchthon, Francke, Spener, Heyne, Wolf, Niebuhr, Jacobs, Passow, Arndt, Nicolovius, Schiller, Goethe, Wieland, Herder, — theils in das Studium der Wissenschaft einleitende oder einzelne Theile derselben behandelnde Schriften: Niebuhr's Briefe von Jacob, Rückert's akademischer Lehrer, sein Zweck und Wirken, J. v. Müller's Briefe an Bonstetten und dessen Briefe an seinen Bruder, Arndt's Briefe an Freunde, G. Müller's Briefe über das Studium der Wissenschaften, Strauß's Glockentöne, Friedemann's und Scheidler's Paränesen, Friedemann's religiöse Anregungen, Günther's Schulreden, Tittmann's Bestimmung des Gelehrten und seine Bildung durch Schule und Universität. — Das kirchliche Leben soll von der Schule besonders noch gefördert werden: a) durch gemeinsamen Gesang und gemeinschaftliches Gebet; b) durch feierliche Begehung aller wichtigen Tage und Ereignisse im Leben der Schule (Anfang und Schluß des Semesters, Censuren, Abiturientenentlassung, Jahres-Anfang und -Schluß) mit einer passenden Ansprache des Leiters der Anstalt oder eines von ihm beauftragten Lehrers; c) durch gemeinsame Feier des heil. Abendmahls der Lehrer und aller confirmirten Schüler; d) durch eine besondere, absichtliche Vorbereitung auf den kirchlichen Gottesdienst, welche theils in einer gemeinschaftlichen, würdig eingerichteten Feier der Vigilien an allen hohen Festen des Kirchenjahres, theils in einer Vorbereitung auf jede Festtagspericope mittelst des Unterrichts besteht, welcher letztere zugleich in einer besonderen Einführung in die symbolischen Schriften der Kirche bestehen muß. —

Das historische Princip vertritt auch **Nägelsbach** in seiner von Autenrieth herausgegebenen Gymnasialpädagogik. Er giebt zu, daß man zur Erzielung formaler Bildung nicht gerade Latein und Griechisch zu Hülfe nehmen müsse. Der Ungebildete ist ihm der Egoist, der in seiner selbstischen Abgeschlossenheit beharrt und sein Ich zum Mittelpunkte der Welt macht. Bildung ist ihm „Erweiterung des individuellen Bewußtseins zum allgemeinen". Zu lernen ist auf dem Gymnasium, „was den Geist am meisten bedingt, nicht, was er am meisten in sich aufnehmen, nicht, was ihm unter Umständen recht gut sein, nicht, was ihm eine angenehme Erkenntniß bieten kann." Erstens ist ihm der menschliche Geist bedingt durch religiösen Glauben; also ist ein christlicher Religionsunterricht erforderlich. Durch ihn unterscheidet sich die christliche

Bildung von der heidnischen; denn einen heidnischen Religionsunterricht gab es nicht. Zweitens wird der Geist bedingt durch die Sprache. Drittens durch die Vergangenheit, nicht die Gegenwart allein, deren ganze Fülle er nicht in sich aufzunehmen vermag. „Seitdem der Begriff organischer Entwicklung die deutsche Wissenschaft neu geboren hat, muß jedermann zugestehen, daß die Vergangenheit am mächtigsten auf den Geist einwirkt.“ Das Lernen der modernen Sprachen genügt nicht; zur vollständigen Entbindung des Geistes gehören die welthistorischen Sprachen, diejenigen, welche auf die sprachliche Entwicklung des Menschengeistes am entschiedensten und fruchbarsten eingewirkt haben, die lateinische und griechische. Philosophie überragt die Capacität des jugendlichen Geistes, ist folglich kein Gegenstand für den Gymnasialunterricht; dagegen ist Mathematik nothwendig zur Förderung der Erkenntniß. Selbstverständlich ist auch Geschichte ein Mittel, um die Vergangenheit für die Gegenwart wirksam zu machen. Die Naturwissenschaften weist Nägelsbach aus dem Gymnasium hinaus, weil bei aller Werthschätzung des naturwissenschaftlichen Wissens der Einsicht Raum gegeben werden müsse, daß keine Zeit zu ihrer gedeihlichen Pflege vorhanden, auch das Vielerlei des Unterrichts für den jugendlichen Geist äußerst schädlich sei. Als Grundlage für den Geschichtsunterricht erscheint der geographische Unterricht. Endlich wird auch dem Schreiben, Zeichnen, Singen und Turnen das Wort geredet. Die Volksschule hat nach Nägelsbach dieselben Bildungsstoffe wie das Gymnasium: Religion, Sprache, Elementarmathematik, vorzüglich als Arithmetik, Geschichte, Geographie, Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen. Der Unterschied liegt in der Quantität, nicht in der Qualität: von einer Aristokratie des Wissens im schlechten Sinn — daß nämlich gewisse Zweige des Wissens nur einem Stande zugänglich wären — kann gar nicht die Rede sein. Die Aufgabe des Gymnasiums ist: seine Schüler durch geistige und sittliche Bildung zu erziehen, indem es zwischen ihnen und den geistigen und sittlichen Gütern der Menschheit, insbesondere der Vergangenheit, vermittelt, nicht zwischen ihnen und ihrer Sonderstellung im Leben.“ — Was den Sprachunterricht betrifft, so ist klar, „daß jeder neben Latein und Griechisch unschwer noch eine neue und eine orientalische Sprache erlernt. Durch rechte Ausbildung des Sprachgeistes in den klassischen Sprachen wird die Erlernung der andern auf ein Minimum von Mühe reducirt. Dennoch muß die Erlernung aller andern Sprachen (außer Latein, Griechisch und Deutsch) facultativ sein, der ingenia wegen, denn die Forderungen der

Idee werden beschränkt durch die Wirklichkeit." — „Die formelle Sprachkenntniß erscheint als Bedingung der materiellen Kenntniß der Schriftsteller; darum ist sie so weit auszudehnen, daß sie gelesen und verstanden werden können. Für die Ausdehnung der Lectüre ist als Ziel aufzustellen, daß der absolvirende Gymnasiast es zu einer genußreichen Lectüre der überhaupt genußreichen Schriftsteller in den gesunden, d. h. kritisch unverdorbenen Partieen gebracht habe." „Der Abiturient soll seinen Xenophon, Homer, Crito, Apologie, Cicero, Livius, Virgil, Horaz lesen können und zwar meist so wie seinen Schiller." — Das wissenschaftliche Erforderniß alles gedeihlichen Sprachstudiums ist Sprachvergleichung. Diese kann nur durch das Maß der Muttersprache erzielt werden; also ergiebt sich von selbst, welche Stellung der Unterricht in ihr im Gymnasium einzunehmen hat. Sprachvergleichung muß auch die Seele des Elementarunterrichts sein. An sich ist die Muttersprache nicht durch Grammatik, sondern durch Uebung und Handhabung zu lernen. Tüchtige Uebungen im Lesen, Sprechen und Schreiben bieten neben der Sprachvergleichung das Erforderliche. Es müssen klassische Stücke unserer Literatur gelesen werden. „Das Kriterium des Aechtklassischen ist, daß man es je öfter je lieber liest, selbst wenn seine Größe anfangs kalt ließe; das Nichtklassische dagegen regt nur die Neugierde durch ein stoffartiges Interesse an, die dann auch sofort verschwindet, sowie man den Inhalt einmal gelesen hat." „Der Lehrer, welcher den vom Dichter beabsichtigten Eindruck am besten vermittelt, ist der beste Erklärer. Nicht die Person des Lehrers soll sich in der Erinnerung vor den Schriftsteller drängen." Eine Vertiefung in Jean Paul, den Gervinus nicht verstanden habe, wird besonders empfohlen, Lessings Nathan in die Acht erklärt. — Für den lateinischen Unterricht werden drei Stufen unterschieden, die der Formenlehre, des syntaktischen Unterrichts und der sprachvergleichenden Stilistik. Erste Stufe: „Man beginne mit den Elementen, gebe sie historisch, überliefere von vornherein sehr wenig Stoff; aber das Gelernte muß gleich verwendet werden zum Verständniß und zur Bildung von Sätzen und zu eigener Handhabung der Sprache, kurz zur Praxis; man mache den Schüler seines Besitzes dadurch froh, daß man ihn etwas damit anfangen läßt." Zweite Stufe: „Das Hauptgeschäft ist Einübung der Syntax nach der Folge eines Uebungsbuches." Ein recht brauchbares fehlt noch, weil Groebels Beispiele zu geistlos sind. Dritte Stufe: „Es fragt sich zunächst, wie sich der deutsche Sprachschatz zu dem des Lateinischen verhält. Für die Stilistik gehört „eine sachgemäße und vernünftige Direction des Lateinschreibens. Dieses ist nur Mittel zum Zweck, es muß aber sprachvergleichend

und sehr fleißig getrieben werden." „Ein Unsinn ist es, an den Neulateinern, etwa an Muret, die Schüler einüben zu wollen." — Lectüre: „Im Gymnasium soll gar keine Chrestomathie geduldet werden, als diejenige, welche zur Einübung des elementaren Stoffes dient." „Denn Chrestomathien verrücken dem Schüler den Zweck aller Lectüre. Durch ihren Gebrauch gewöhnt sich der Geist an ein Naschen, die Willenskraft wird gebrochen und da das Ganze reizt und spornt, nicht die particulae, so giebt der Lehrer einen Haupt-stimulus aus der Hand." Soll cursorisch oder statarisch gelesen werden? „Die Antwort ist einfach: Die Autoren sind immer Zweck; doch sind sie auch wieder nicht vornehm, daß sie sich nicht als Mittel gebrauchen ließen." Der Schüler soll den Geist des Autors erfassen; dennoch müssen Lectüre und grammatischer Unterricht stets eng verbunden sein. Das Lesen der Prosaiker theilt sich in folgende drei Stufen: Man beginnt mit der Geschichte, geht dann auf die Reden über und endet mit der Philosophie. Zuerst Cornelius Nepos, dann theilweise Cäsar, Curtius Rufus als Brücke zwischen Cäsar und Livius, welcher in der ersten Gymnasialklasse zu lesen ist. Die Lectüre des Livius macht erst für den Cicero reif. — In der Redekunst ist Cicero der einzige und ausreichende Repräsentant. Zu lesen sind erstens die historischen Staats- und zweitens die historischen Criminalreden. Der erste Repräsentant der lateinischen Poesie ist Ovid, dann Virgil, für die Lyrik Horaz. Ein lateinisches Drama giebt es für die Schule nicht. — Der Unterricht im Griechischen zerfällt in einen sprachlichen Theil und in die Lectüre der Schriftsteller. Der Gang ist ein ähnlicher, wie im Latein. Das Lesen der Prosaiker beginnt mit Xenophon. Dann folgt Herodot, als Redner Demosthenes. Für die Oberklasse kommt die Philosophie an die Reihe im unsterblichen Plato. Homer ist von der ersten bis in die oberste Gymnasialklasse ununterbrochen zu lesen. Als Lyriker wird Euripides für den Anfang vorgeschlagen, für die Oberklasse Sophokles, nicht Aeschylus. Viele Autoren sollen nicht zu gleicher Zeit, sondern nacheinander gelesen werden. — Geschichte: Der Lehrer muß ihren innern Zusammenhang, muß sie zweitens, soweit sie alte Geschichte ist, aus den Quellen kennen. Zuerst in der untersten Lateinklasse biblische Geschichte. Dann alte und deutsche Geschichte biographisch und anecdotenmäßig. Damit der Faden nicht verloren gehe, ist ein kurzes Lehrbuch erforderlich, „das auswendig gelernt werde, wie es geht und steht". Dann noch einmal älteste Geschichte möglichst kurz, in 1½ Jahren, ferner griechische und römische Geschichte bis Odoacer. Zuletzt zwei Jahre mittlere und neuere Geschichte mit Hervorhebung des wirklich Großen und Nationalen. Der

Unterricht bewegt sich auf Grund eines Leitfadens, an den der Lehrer anknüpfen und den er nach allen Seiten nicht blos vortragend, sondern auch fragend zu ergänzen hat. Alles Tendenziöse bleibt ausgeschlossen. „Die Geschichte soll auftreten als ein Werk Gottes an der Menschheit, wie es sich in der Zeit bezeugt; die Thatsachen müssen so hingestellt werden, daß sie selbst sprechen.“ — Der Unterricht in der Mathematik ist auf die niedere Mathematik zu beschränken. „Diese Wissenschaft hat auf Gymnasien nur die Bedeutung, eine Zucht des Verstandes, ein formelles Bildungsmittel zu sein; utilitarisch soll sie durchaus nicht betrieben werden. Der Unterricht soll zur Heuristik nöthigen und in Betreff der Schülerbefähigung den Mittelschlag stets im Auge behalten.“ — Religionsunterricht: Zuerst biblische Geschichte, dann Katechismusunterricht, ferner Lectüre und Exegese der Bibel, besonders des Neuen Testaments; endlich sind die Confessionen durchzugehen. — Der Schreibunterricht: soll auf Ordnung und Gesetzmäßigkeit dringen. „Die Pest alles Schreibens, die vermaledeiten Stahlfedern muß man aus der Schule verbannen (!); wenn sie noch fünfzig Jahre cursiren, wird der Charakter der Menschheit verderbt (!!); denn man kann durch seinen Willen nicht auf sie wirken.“ Das Zeichnen soll nach antiken Mustern getrieben werden. Im Singen erhöht gemeinschaftlicher Chorgesang das Interesse. Für das Turnen wird die Methode von Spieß empfohlen. — Eine Verbindung des Klassen- und Fachlehrersystems ist ersprießlich und bewahrt vor Einseitigkeit. —

Dem historischen Princip gegenüber erhielt die Pädagogik der gelehrten Schule ihre philosophische Theorie von den Hegelianern Deinhardt, A. Kapp und Thaulow.

J. **Heinrich Deinhardt** will in seinem „Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit“ (1837) den subjectiven Erfahrungen gegenüber, die „sich immer nur auf einen mehr oder weniger beschränkten Kreis beziehen können“ und die deshalb einmal (— wie Lorinser —) erfahren haben wollen, daß unter der studirenden Jugend ein allgemeines Siechthum herrsche, während andere finden, daß der Gesundheiszustand der jetzigen studirenden Jugend im Wesentlichen nicht anders sei, als in früheren Zeiten, — die einmal gefunden haben, daß das mathematische Studium, mit Vorliebe getrieben, Phantasie und Gemüth ertödte und nur eine einseitige Schärfe des Verstandes und Urtheils erzeuge, indeß andere äußern, daß alle Gymnasiasten, die mit Eifer Mathematik treiben, fast ohne Ausnahme sich nicht bloß durch

hervorstechende Verstandesthätigkeiten auszeichnen, sondern nach der ganzen Grundlage ihres Gemüthes zu den sinnigsten, gehaltvollsten und edelsten Naturen gehören: — — diesen subjectiven Erfahrungen gegenüber will Deinhardt „eine gründliche Bestimmung und wissenschaftliche Entwicklung des Gymnasialprincips" versuchen und „die Wahl der Unterrichtsmittel, wie die methodische Anordnung und Behandlung derselben als eine nothwendige Folge dieses Princips begreifen." Das Gymnasium ist ihm „die allgemeine Bildungsanstalt der theoretischen Stände." Es hat also seinen Schülern diejenigen Bildungsstoffe zu geben und diejenige Energie des Geistes zu verschaffen, die allen theoretischen Ständen ohne Unterschied sowohl zur weitern Entwicklung ihrer theoretischen Bildung auf der Universität, als auch zur gründlichen und tüchtigen Betreibung ihres praktischen Lebensberufes gleichmäßig nothwendig ist. Die theoretischen Stände sind die Mediciner, die Juristen, die Theologen, die höheren Lehrer der Gymnasien und der Universitäten. Jedem dieser Stände liegt eine besondere Wissenschaft, allen zusammen also der Geist der Wissenschaft zu Grunde, der in allen besonderen Wissenschaften lebt und sie zu Wissenschaften macht. Da nun das Gymnasium die allgemeine, allen theoretischen Ständen gleichmäßig nothwendige Bildung zu geben hat, so ist der Zweck des Gymnasiums Erweckung des wissenschaftlichen Sinnes. Wenn aber das Gymnasium die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes zur Aufgabe hat, so sind diejenigen Unterrichtsmittel desselben die wesentlichen und aus seiner Idee folgenden, durch welche der wissenschaftliche Geist unmittelbar geweckt, genährt und befestigt wird. Das sind die ideellen Unterrichtsmittel: Mathematik, Grammatik, Literatur und Religion. Sie bilden in sich selbst ein Trivium, welches aus den Bedürfnissen wissenschaftlicher Bildung hervorgeht. Sie sind nämlich theils logischer, theils rhetorischer, theils religiöser Natur. Durch die logischen Unterrichtsmittel werden die Kategorien, durch welche allein ein gegebener Stoff in seinem lebendigen Zusammenhange erkannt werden kann, in dem Schüler entwickelt und das systematische, mit Nothwendigkeit von Stufe zu Stufe fortschreitende Denken zur Uebung und Gewohnheit gebracht. Das erstere wird bewirkt durch die Grammatik und das letztere durch die Mathematik. Durch die logischen Unterrichtsmittel lernt der Schüler denken im eigentlichsten Sinne des Wortes. Er lernt hier die wahre Methode des Denkens, d. h. den Weg, auf welchem er wandeln muß,

um die Wahrheit zu erkennen. Aber das Erkannte muß auch auf eine angemessene Weise dargestellt werden können. Die Darstellung der Gedanken ist eine Kunst, die Keiner unmittelbar inne hat, sondern gelernt werden muß mit vieler Mühe. Die Kunst der Darstellung aber lernt der Schüler an den rhetorischen Unterrichtsmitteln, ganz besonders an dem Studium der alten Klassiker, als der vollkommensten Muster in der Darstellung der Ideen. Die Methode des Erkennens und die Kunst der Darstellung, — beide ruhen auf einem gemeinsamen Grunde und führen zu demselben Ziele. Was erkannt und dargestellt werden soll, ist die Idee der Wahrheit. Die Wahrheit bildet den Gegenstand und also die Voraussetzung der Erkenntniß und Darstellung. Nach Wahrheit haben alle Völker gerungen; aber in ihrer Fülle ist sie in Christo erschienen. Die christliche Lehre enthält die absolute Substanz der ewigen Wahrheit, der jeder Mensch auf seine Weise durch sein Leben und Wirken eine subjective Form zu geben hat. Der Religionsunterricht bildet eben so sehr die Voraussetzung, als das Ziel der beiden andern Seiten des Gymnasialunterrichts, der logischen und rhetorischen. In den dreien realisirt das Gymnasium seinen eigenthümlichen, innern Zweck, der in der Wissenschaft besteht.

Andrerseits aber besteht das Gymnasium auch in Beziehung nach außen, in Beziehung auf das Leben. Jeder Organismus muß in dieser doppelten Beziehung betrachtet werden, in seiner Beziehung auf sich selbst — das Wesentliche —, und in seiner Beziehung nach außen, — das Secundäre und Untergeordnete. In den ideellen Unterrichtsmitteln nun verwirklicht sich das eigenthümliche innere wissenschaftliche Leben des Gymnasialunterrichts, in den Realien dagegen wird die Beziehung der wissenschaftlichen Gymnasialbildung mit den unterschiedenen Lebenssphären vermittelt. Sie zerfallen nach der dreifachen Beziehung des Gymnasiums zum Leben in drei Abtheilungen: die Naturwissenschaft vermittelt die Gymnasialbildung mit dem Naturleben, die politische Geschichte mit dem politischen Leben der Menschheit und die Kirchengeschichte mit dem kirchlichen Leben der Christenheit.

Aber die Unterrichtsmittel bilden in ihrem simultanen Bestehen nicht blos ein System, welches durch den wissenschaftlichen Zweck des Gymnasiums erzeugt und zusammengehalten wird, sondern sie schreiten getrieben von demselben lebendigen Zwecke, der sich nach Realisirung drängt, von Stufe zu Stufe fort. Das Gymnasium ist in die

Mitte gestellt zwischen die Elementarschule und die Universität. Seine untere Abtheilung neigt sich daher nach der Elementarschule und die obere Abtheilung nach der Universität hin. Die Weise aber, in welcher auf der Elementarschule das Object dem Subject angeeignet wird, ist die Anschauung; die Methode der Universität ist das reine wissenschaftliche Denken. Von der Anschauung bis zum reinen Denken bewegt sich das Gymnasium. Die einzelnen Klassen des Gymnasiums stellen die Stufen dar, auf welchen die einzelnen Unterrichtsmittel sich verinnern und nach welchen sie von der Aeußerlichkeit der Anschauung bis zur Innerlichkeit des reinen Denkens successiv übergehen. Die Form, in welcher auf dem Gymnasium die Unterrichtsmittel mitgetheilt werden, ist daher im allgemeinen die Form der Vorstellung. Denn in dem Begriffe der Vorstellung liegt es, daß die Anschauung innerlich gemacht wird. Aber zwischen der Anschauung und dem reinen Denken, zwischen denen die Vorstellung liegt, ist eine Reihe von Stadien, welche der Prozeß der Vorstellung zu durchlaufen hat, und diese Stadien sind dargestellt in den sechs Gymnasialklassen: in den untern ist das Anschauungselement in der vorstellenden Thätigkeit noch das Ueberwiegende in den obern Klassen aber ist das Gedankenelement das Vorherrschende; daher haben die drei untern Klassen vorwiegend einen empirischen Charakter und die drei obern einen rationalen; jede einzelne Klasse aber erhält durch das Zusammenwirken aller Unterrichtsmittel, die in einem bestimmten Umfange und nach einer bestimmten Methode vorgetragen werden, wieder einen festen Totalcharakter und drückt eine von den Stufen aus, die die wissenschaftlichen Unterrichtsmittel von der Anschauung bis zum wissenschaftlichen Denken successiv durchlaufen müssen.

Der Hauptcharakter der Mathematik ist systematische Totalität. Indem sich der Schüler an mathematisches Denken gewöhnt, gewöhnt er sich an gründliches, beweisendes, von Stufe zu Stufe mit Nothwendigkeit fortschreitendes Denken, und indem er die Wissenschaft durchmacht von Anfang bis zu Ende, gewinnt er ein Bild von wahrhafter, systematischer Wahrheit, welches ihm auf höheren Stufen seiner Entwicklung, auf der Universität und im Berufsleben, als leuchtendes Vorbild, dem er nacheifert, vorschweben wird. Von Seiten des Inhalts steht jedoch die Mathematik allen andern Gegenständen nach, und eine Anstalt, welche kein anderes Unterrichtsmittel hätte als die Mathematik, ja welche die Mathematik auch nur als vorwiegendes Unterrichtsmittel hätte, müßte bald in einen todten Mechanismus und äußerlichen Formalismus verfallen, weil ihr die bessere Substanz, an der sich der menschliche

Geist erquickt und ernährt, fehlte. Die Rechenkunst und die Formenlehre gehören in die unteren Klassen des Gymnasiums. Der höhere mathematische Unterricht hat dann drei Stufen: mit der Geometrie wird angefangen, mit der Arithmetik fortgefahren und mit der Trigonometrie geschlossen. Der Gegenstand der Geometrie fällt in die Anschauung und ist daher für den Anfang das Verständlichste. Die Arithmetik erfordert, da sie hier nicht mehr gewöhnliches Rechnen ist, sondern die allgemeinen Zahlen zu ihrem Gegenstand hat, einen viel höheren Grad von Abstraction. Die Trigonometrie aber bildet deshalb den Schluß, weil sie Arithmetik und Geometrie voraussetzt. — Der grammatische und altklassische Unterricht. Die Grammatik ist die Lehre von den Beziehungen der Begriffe; das Studium der Grammatik das einzige, geeignete Mittel, die allgemeinen Gedankenbeziehungen in dem Geiste zu entwickeln und zu üben und sie zu einer allgemeinen Gedankenwelt des Schülers zu machen, von der aus er die Welt der Erscheinung sicher beherrschen kann. Dieser Bildungszweck des grammatischen Unterrichts wird am sichersten durch eine fremde Sprache gelegt, denn die Muttersprache liegt dem Schüler zu nahe, um ein rechtes Object des Unterrichts bilden zu können; auch kann man erst durch die Vergleichung zweier Sprachen die sprachlichen Verhältnisse und die darin dargestellten Gedankenverhältnisse mit rechter Bestimmtheit und Schärfe erkennen. Daß nun aber von den fremden Sprachen die lateinische und griechische zum grammatischen Studium des Gymnasiums gewählt worden sind und gewählt werden müssen, liegt einerseits in der ausgebildeten Grammatik der antiken Sprachen, andrerseits aber in der Nothwendigkeit, daß der Gymnasiast, um eine allgemeine wissenschaftliche Bildung und einen wissenschaftlichen Halt zu gewinnen, in die antike Welt, die Wiege von Kunst und Wissenschaft, eingeweiht werden muß. Mathematik und Grammatik bilden die Logik des Gymnasiums. Bei diesen formellen, wissenschaftlichen Grundlagen darf aber das Gymnasium nicht stehen bleiben; der Gymnasiast soll nicht blos denken, sondern das Gedachte in einer angemessenen Weise gestalten und aussprechen lernen. Das lernt er in Betrachtung der idealen Gestalten, die sich die Ideen des Wahren, Schönen und Guten in den Werken der edelsten Geister gegeben haben. Die Meisterwerke der Darstellung und Gestaltung der Ideen müssen dem Gymnasiasten als Musterbildung vorgestellt werden, an denen er sich selbst heranbildet. Aus dem Zwecke des Gymnasiums nun folgt es, daß diese Musterbilder besonders aus den Werken der Griechen und Römer geschöpft werden müssen. Von

jeher ist alle wissenschaftliche Bildung der Neueren von dem Studium der Griechen und Römer ausgegangen: in demselben Maße, als das Studium der idealen Schöpfungen der Alten lebendig und kräftig in den Schulen und in dem gebildeten Theile des Volkes gewesen ist, hat das Licht der Wissenschaft und Erkenntniß hell und klar geschienen. Und zwar das Studium der Griechen und Römer: beide verhalten sich zu einander wie Intelligenz und Wille; in dem griechischen Volke tritt überwiegend die innerliche, ideale Seite des Alterthums, und in dem römischen die äußerliche, praktische, reale vor; was die Griechen im reinen Reiche des Geistes gedacht, gebildet und gethan, das haben die Römer in's Leben der Welt übersetzt. In den gegenständlichen Ideen der Griechen und Römer soll der Schüler seine erste wissenschaftliche Weihe bekommen. Er kann sie nirgends anders erhalten. Diese Weihe der Kunst und Wissenschaft ist nur einmal in der Weltgeschichte dagewesen. Die neuere Wissenschaft ist unendlich tiefer und wahrer, als die der Alten, und der Gymnasiast soll nicht im Alterthum etwa festgehalten werden, sondern er soll durchdringen zur christlichen Erkenntniß. Aber nur indem er die Wahrheit des antiken Princips und seine Gestaltungen in sich aufnimmt und verarbeitet, gelangt er zur Innerlichkeit und Tiefe der christlichen Wissenschaft. Und in dieser Beziehung ist das Studium der griechischen und römischen Klassiker gleich wichtig. Der wissenschaftliche Sinn, ebenso der Sinn für Schönheit und Geschmack wird vorzugsweise an den Meisterwerken der griechischen Literatur entzündet und entwickelt; und die Kunst, seine Gedanken zweckmäßig auszusprechen und seine innerlichen Productionen in das Leben zu übersetzen, soll er von den Römern lernen. Die Wissenschaft hat sich von der Aeußerlichkeit und Gegenständlichkeit des Alterthums zur Innerlichkeit und Geistigkeit des Christenthums fortbewegt; sie kann sich in dem einzelnen Menschen — er ist nichts anderes als die individualisirte Menschheit — nicht anders entwickeln. — Beim Unterricht in den klassischen Sprachen muß zunächst die lateinische, dann die griechische Grammatik lebendig angeeignet werden, und zwar so, daß der Schüler, indem er die Regeln einlernt, dieselben zugleich an einer großen Menge von Uebungsbeispielen zur Anwendung und Fertigkeit bringt und daß er die Regeln gleichsam von neuem immer wieder findet. Bei Erlernung der Formenlehre wird dann besonders das Gedächtniß, bei der der Syntax die Urtheilskraft geübt, bei beiden aber an die gründliche Beachtung des Kleinsten und Unbedeutendsten gewöhnt. Zuletzt zielt das Studium der Grammatik dahin, die Beziehungen der Begriffe, wie sie sich in den Flexionen der Worte und

Verbindungen der Sätze äußern, zu erkennen. Auf diesem Standpunkte bezieht sich dann auch das Schreiben der lateinischen Sprache nicht mehr auf die Einübung einzelner Regeln, sondern auf die Bildung des Stils, bis der Schüler freie lateinische Arbeiten zu fertigen versteht. Parallel damit geht das Lesen der lateinischen und griechischen Klassiker, — von den Geschichtsschreibern zu den Rednern und von diesen zu den Philosophen und Tragikern. — Der Religionsunterricht: Nichts ist schön, nichts ist wahr und nichts ist gut, was nicht aus der Religion seinen Ursprung ableitet und nicht im Geiste der Religion seine Kraft und seine Weihe empfängt. Die christliche Religion ist die Religion der Liebe; das ist der Inhalt der absoluten Wahrheit, und alle Formen, die sich das Christenthum giebt, sind nur dann wahr, wenn aus ihnen dieses Eine hervorleuchtet und wenn sie mit der Bibel, die dieses Eine predigt, übereinstimmen. So ist denn auch nothwendig, daß auf dem Gymnasium von der untersten bis zur obersten Klasse im Religionsunterrichte nichts anderes gelehrt wird, als derselbe ewige christliche Inhalt, — in den untern Klassen, wo der Katechismusunterricht ist, so gut, als in den obern, wo er als rationaler Unterricht auftritt. Der Katechismusunterricht bringt den ganzen Inhalt der christlichen Religion zur Kenntniß, noch nicht zur Erkenntniß. Der rationale Religionsunterricht der drei obern Klassen entwickelt in den religiösen Vorstellungen den Gedankenzusammenhang und umfaßt die Geschichte von der Erlösung der Menschheit, die Erlösungsgeschichte, oder die geschichtliche Entwicklung der christlichen Lehre, und die christliche Lehre selbst, wenn sie in der Bibel enthalten ist und aus der heiligen Schrift geschichtlich sich entwickelt hat. —

Diese Unterrichtsmittel bilden den ideellen Geist des Gymnasiums. Mathematik, Sprache und Religion repräsentiren die drei Gebiete, das Leben der Natur, das Leben der Menschheit und das Leben Gottes, und auf diese drei Gebiete erstreckt sich die Erkenntniß des idealen Standes. Mit diesen drei idealen Unterrichtsobjecten stehen aber drei reale Unterrichtsmittel in Verbindung, welche die praktische Anwendung jener Theorie bilden: 1) Die Naturwissenschaften: an der Naturgeschichte soll den Gymnasiasten der Begriff des Lebens aufgehen; die Physik soll in der Erscheinung das Gesetz und in einem Kreise von Erscheinungen das sie alle haltende Gesetz, in dem Verschwindenden und Vorübergehenden das Bleibende und Beharrliche zeigen. Weit entfernt also, daß der naturwissenschaftliche Unterricht den Gymnasiasten von seiner idealen Richtung ablenken und in ein Gebiet von Aeußerlichkeit und Zerstreuung hineinführen sollte, gewöhnt er ihn vielmehr, die ganze

Natur als ein lebendiges Ganzes zu betrachten und überall in derselben Leben und Gesetzmäßigkeit zu sehen. 2) Die Geschichte steht zu den Sprachen und ihrer Literatur in demselben Verhältniß, wie die Naturwissenschaft zur Mathematik: sie führt in das Leben der Menschheit ein; der Unterricht in derselben darf daher nicht zu einer Gedächtnißübung herabgesetzt werden; er wird zuerst an einzelne hervorragende Idividuen geknüpft, um dann ethnographisch und zuletzt synchronistisch aufzutreten. 3) Mit der Religion steht die Kirchengeschichte in Verbindung, die in die Religion gehört und so die realen mit den idealen Unterrichtsmitteln verbindet.

Die Gesammtbildung ist das Resultat und die Blüthe des ganzen Unterrichts. Das Mittel, diese seine Gesammtbildung sich zum Bewußtsein zu bringen und sie zu offenbaren, geben die deutschen Aufsätze. In ihnen zeigt sich, was der Schüler in einer gewissen Klasse geworden ist, in Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion. Der deutsche Aufsatz ist die freie Darstellung der Gesammtbildung des Schülers. Ein nothwendiges Förderungsmittel derselben ist die Lectüre der deutschen Klassiker: in ihnen hat der deutsche Jüngling seine Heimath. —

Deinhardt hat die erste vollständige, gedankenfüllige Begründung der Gymnasialpädagogik als Wissenschaft gegeben. Und wenn auch darin oft die Hegel'schen Kategorien zu schroff den Stoff modeln und demzufolge nicht genügende Rücksicht auf die Bedürfnisse der verschiedenen Entwicklungsstufen des jugendlichen Geistes genommen ist; — wenn auch die gestellten Forderungen mehr und wesentlicher aus einem ausgedachten Princip des Gymnasiums, als aus den anthropologischen Forderungen, welche die Gymnasialjugend stellt, abgeleitet werden; — wenn auch die ganze wissenschaftliche Construction vorwiegend die preußischen Gymnasialverhältnisse der dreißiger Jahre im Auge hatte, und wenn sie daher auch trotz der vermeinten Objectivität wesentlich subjectiv und nur eine Reconstruction der bestehenden Verhältnisse ist: „der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit" ist doch, weil er einer frischen, lebendigen Wissensrichtung, die zum ersten Male die starren Stoffmassen mit Geist durchdrang, und einer Zeit entstammt, die ohne äußere Rücksicht rein dem Geiste der Wissenschaft vertraute und diesem Geiste auch in der Praxis Rechnung trug, — ein bedeutender Factor für Entwicklung der Gymnasialpädagogik geworden, indem er dem gedankenlosen Handwerkstreiben beim Unterricht entgegentrat und den Geist der Gymnasiallehrer auf Lehrmethode wie auf Zweck und Ziel des Unterrichts hinwandte; — — und

Deinhardt hat doch zuerst mit Schärfe und Bestimmtheit der philosophischen Entwicklung, nach dem Ideale allseitiger Geistesbildung, ein System der Gymnasial-Unterrichts-Gegenstände aufgestellt und damit Bewußtsein und Zusammenhang in dieselben gebracht. —

Abstracter und strenger an die Hegel'sche Terminologie angelehnt ist die „Gymnasial-Pädagogik im Umrisse" von **Alexander Kapp** (1841), welche das Gymnasium als die Denkschule bestimmt, aber zugleich als die wahrste Sittenanstalt, d. h. als eine Anstalt, in welcher gerade nur so viel und so richtig gelernt und erkannt, als sittlich gut gewollt und gehandelt wird. Der Inhalt des Gymnasialunterrichtes wird als der der philosophischen Facultät auf der Hochschule bezeichnet und als wissenschaftliche Gymnasialunterrichtsgegenstände werden aufgestellt: 1) Unterrichtsgegenstände von logischem Inhalt: philosophische Propädeutik, Grammatik und Mathematik; 2) Unterrichtsgegenstände, welche die Natur betreffen: Productenkunde mit dem Wichtigsten aus der Physiologie, und zwar einschließlich der physischen Anthropologie, Physik und physikalischen und mathematischen Geographie. 3) Unterrichtsgegenstände, welche den Geist betreffen: vorchristliche Völker- und Staatengeschichte nebst politischer Geographie, sowie Sprache und Literatur der Griechen und Römer, — christliche Religion, nachchristliche Völker- und Staatengeschichte, nebst politischer Geographie, deutsche und französische Sprache und Literatur, sowie noch das Hebräische, für die Theologie und Philologie Studirenden. Neben diesen wissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen stehen die künstlerischen Unterweisungsgegenstände: die technischen Fertigkeiten des Schönschreibens, des Zeichnens, des Singens und der Gymnastik. — Die Disciplin wird im allgemeinen durch den Unterricht bedingt. Das vorzüglichste Disciplinarmittel ist der gemeinsame Geist des Gymnasiums, der durch den religiös-sittlichen Geist, durch Gesang und Gebet, und bei den mit gymnastischen Uebungen und Spielen zu vollbringenden Feierlichkeiten der Schule genährt wird. „Je strenger und sorgender die sittliche Erziehung durch den Unterricht und die directe Aufregung des sittlichen Gefühls und Bewußtseins in jeder Klasse und für jede vor sich geht, desto leichtere Sache wird der Klassenlehrer haben, den sittlichen Geist seiner Klasse auch bis in die Familie hinein und bis zu den Erwachsenen wirken und bei diesen Anerkennung finden zu lassen. Dieses wird um so leichter möglich sein, wenn der Lehrer nur selbst erst sich nicht von der Verpflichtung lossagt, außer der Schule

seinen Schülern nahe zu sein und das, was ihnen zu genießen erlaubt ist, auch selbst mit ihnen zu theilen. Und da gilt es, denselben so recht beispielsweise und zur Nachahmung zu zeigen, auf welch' edle, den Geist und das Gemüth bildende Weise die Unterhaltung gepflogen werden könne, etwa indem sie der Lehrer eine Zeit lang an bestimmten Abenden bei sich oder an einem anderen, durch die Gesetze der Schule erlaubten Orte zur Lectüre und zum Vortrage von ausgezeichneten Stücken der deutschen Nationalliteratur oder auch zu musikalischen Darstellungen, welche aber aus ihnen selbst hervorgehen müssen, versammelt." So vorzüglich mit den Schülern der Prima, zum Theil der Secunda, während die Tertianer bei den Uebungen des Körpers, bei gemeinsamen Spaziergängen, bei kleinen Turnfahrten &c. sittlich erregt werden können. — Die Einheit des Unterrichts und der Disciplin offenbart sich in dem Werden des freien Geistes des Gymnasialschülers. „Die Bildung des Schülers war erst im Unterricht eine von außen gegebene — der in die Erde gelegte Keim; sie ging darauf in der Disciplin zu einer Thätigkeit aus eigenem Lebensprinzip über — die aus dem Keime hervorsprossende Pflanze; und beginnt endlich wenigstens im Werden des freien Geistes das Leben ihres wahrhaften Inhalts, das der objectiven Freiheit im Recht, in der Pflicht und Sitte — der Ansatz der Pflanze erst zur Blüthe und dann zur Frucht." —

Concreter und mehr in den Geist der Naturwissenschaften und der Anthropologie getaucht, ist die 1858 von **Gustav Thaulow** herausgegebene „Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse". Die Gymnasien — sagt Thaulow — beruhen auf dem Prinzip, daß die jedesmalige Gegenwart, weil ein Erbstück der ganzen Vergangenheit und die Grundlage einer neuern, reichern und vollendeteren Zukunft, nur dann ihrem Begriff gemäß verwaltet werden kann, wenn die Individuen dazu vorhanden sind. Und die Gymnasien haben den Zweck, diejenige jederzeit über das gesammte Gemeinwesen verbreitete Jugend, deren Natur darauf hinweist, daß sie dazu berufen ist, dem allgemeinen oder leitenden Stande anzugehören, dazu elementarisch auszubilden. Bei der Frage über das Maß der Unterrichtsgegenstände auf den Gymnasien hat der Arzt und Psychologe mit zu bestimmen, der sagt: 1) daß der Knabe bis zur Pubertät 8—9 Stunden Schlaf bedarf, daß er früh zu Bett und früh wieder aufstehen muß, und 2) daß er von den restirenden 15 Stunden täglich nicht mehr als 7—8 auf angestrengte geistige Arbeit verwenden dürfe und auch diese wieder mit bestimmter Vertheilung und eintretenden Pausen. Was nun über diese Stunden

das Gymnasium an geistiger Arbeit zu vertheilen habe, darauf giebt der Zweckbegriff des Gymnasiums Antwort, indem er sagt: Der Antheil an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten setzt ein tieferes geschichtliches Leben voraus, denn um in einem höheren Sinne die Zukunft aus der Gegenwart zu construiren, muß man die Gegenwart aus der Vergangenheit construirt haben; — und der Antheil an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten setzt eine tiefere speculative Bildung voraus, denn um die Zukunft aus der Gegenwart zu construiren, muß man die richtige Idee des Guten und Wahren an und für sich haben. Dieser Zweck wird für das Gymnasium durch das Studium der altklassischen Sprachen erreicht. Denn da die Gymnasialbildung in den zukünftig Leitenden nur die Wurzeln des Baumes der wissenschaftlichen Erkenntniß fest zu begründen hat, nicht die Krone des Baumes den Schülern bei der Entlassung mitzugeben beabsichtigt; so muß dem entsprechend das Studium der alten Sprachen, weil sie die Wurzel aller höheren Bildung sind, den Kern und Centralpunkt des Gymnasialunterrichts ausmachen. Die Muttersprache kann schon deshalb mit denselben nicht gleichen Rang beim Gymnasialunterricht einnehmen, weil sie in ihrer tieferen Erfassung das Ziel der Gymnasialbildung und als solches eben nur durch das Studium der alten Sprachen zu erringen ist. Die modernen Sprachen aber können für den Zweck des Gymnasialunterrichts den klassischen nicht gleichgestellt werden, theils weil sie nicht die grammatische Ausbildung haben, wie die klassischen, theils weil sie dem Bewußtsein nicht fern genug stehen. In der Grammatik, der Geschichte, dem Leben, der Literatur, der Kunst der Alten liegen alle realen Anknüpfungspunkte für die allein richtige Vorbereitung auf das philosophische Stndium der Gymnasialschüler; in der Mythologie die Anfänge der Religionsphilosophie; in der römischen Geschichte die Anfänge der Rechtsphilosophie; bei dem Lesen der Epiker, Lyriker, Tragödien und Komödien, der Redner, Historiker, sowie in der Heimathskunde der Griechen und Römer, in ihren Tempeln, Spielen, auf ihren Märkten, Triumphen die reichsten Anfänge der Aesthetik und Kunstgeschichte; in dem Lesen des Platon, Xenophon, Cicero, Seneca, in der Darstellung der griechischen Geschichte die Anfänge der Geschichte der Philosophie; in dem Vergleich des griechischen und römischen Charakters die Anfänge der Philosophie der Geschichte; und da die formale Logik auf Gymnasien gelehrt werden muß, — in Aristoteles Organon, dem Meisterwerke der formalen Logik, in entsprechenden Auszügen die Quelle der formalen Logik.

Die alten Sprachen sind also das Centrum des Gymnasialunterrichts, dem sich alle andern Unterrichtsgegenstände unterzuordnen haben. Das, allgemeine Gesetz bei Aneignung dieser Gymnasial-Unterrichtsgegenstände heißt a) Positiv. Alles ohne Ausnahme, was der Gymnasialschüler durch Anschauung und Gedächtniß sich aneignet, muß von ihm auch in freiher Weise reproducirt werden, entweder schriftlich oder mündlich, klar, einfach, vollständig. Das Gedächtniß geht immer in den Verstand und die Urtheilskraft über. b) Negativ. Nichts darf von dem Schüler producirt werden, als wovon der Lehrer mit Bestimmtheit weiß, daß es in dem Unterricht schon vorgekommen und von ihm gelernt ist, oder auf dem Gebiete der nächsten Analogie mit dem Gelehrten steht.

1) Der Unterricht in den technischen Fertigkeiten des Schreibens, Sprechens und Lesens, im Gesang und in der Gymnastik. Im Gymnasium keine Kalligraphie mehr; aber mit pedantischer Strenge auf Deutlichkeit und Sauberkeit in allem Geschriebenen halten. Unausgesetztes Halten auf ein klares, euphonisches und fließendes Antworten und Sprechen. Das Zeichnen als Mittel für den geographisch-geschichtlichen Unterricht und das Verständniß der Klassiker — bei Anfertigung von Karten, bei Feldzügen, Orientirung in wichtigen Städten und Plätzen. In Bezug auf Gesang ist es ein Zeichen einer wenig idealen Richtung eines Gymnasiums, wenn es den vierstimmigen Gesang nicht cultivirt. Die Gymnastik ist ein unentbehrlicher Unterrichtsgegenstand: von dem Gehen, Laufen, Springen an, durch die Armbewegungen hindurch, bis zu den totalen Körperbewegungen beim Schwimmen, Reiten und Fechten. Außerdem hängt mit der Gymnastik und ihrem Zweck und Ziel die Anforderung zusammen, daß die Lehrstunden zweckmäßig vertheilt werden: die angreifendsten Stunden Morgens; — besonders ist zur Zeit der beginnenden Pubertät nach Beendigung der geistigen Arbeiten täglich Abends eine Uebung der Knochen und Muskeln nöthig, damit der für Knochen, Hirn und Rückenmark bestimmte plastische Stoff nicht einseitig den Geschlechtstheilen zugeführt wird und in ihnen eine unnatürliche Aufregung hervorbringt.

2) Der Religionsunterricht auf Gymnasien. Er zerfällt in den Katechismusunterricht und in den rationalen Religionsunterricht. Die rein historische Kenntniß der einzelnen Hauptgeschichten der Bibel wird vom Gymnasium vorausgesetzt. Die unterste Gymnasialstufe giebt dann den Inhalt des neuen Testaments, — an die Geschichten anreihend und die Heilsmittel als reine Thatsache darstellend,

wobei die schönsten Stellen des alten und neuen Testamentes und die schönsten Gesänge auswendig gelernt werden. Die folgende Stufe fällt mit dem Confirmandenunterricht zusammen. Auf der höchsten Gymnasialstufe muß die Lehre des Christenthums in ihrem Unterschiede von der heidnischen dargestellt und sodann gezeigt werden, wie sie in so wundervoller Weise den Ansprüchen der Vernunft entspricht, um endlich die Geschichte der Entwicklung der christlichen Lehre in ihren Hauptzügen zu geben.

3) Der geographische und naturwissenschaftliche Unterricht auf Gymnasien. Die Bekanntschaft mit den Erdtheilen, Meeren, Flüssen 2c. ist bis Tertia zur vollständigsten Gedächtnißsicherheit zu bringen; von Secunda an wird der allgemeine geographische Unterricht nur in Verbindung mit dem Geschichtsunterricht getrieben; in Prima eine populäre Darstellung des Erdbodens als Grundlage der Weltgeschichte. Zugleich ist die Geographie der Ausgangspunkt des Naturstudiums auf Gymnasien, da, um das Bild der Erde aufzufassen, ein Hineingehen in die Naturprozesse nothwendig ist: bei Darstellung der verschiedensten Welttheile der Unterschied der Menschen und Thierklassen, — die Elemente der physischen Anthropologie und der Zoologie; bei den Gebirgen — die Umrisse der Oryktognosie, Geognosie, Mineralogie; bei den klimatischen Verhältnissen — Blicke in die Botanik, in die Physik und Chemie 2c.

4) Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien umfaßt genauere Einsicht in die Zeit von den Perserkriegen bis zur Reformation, und hier überwiegend wieder die Geschichte Griechenlands und Roms; denn die Geschichte des Orients und die neuere Geschichte sind von zu großer Schwierigkeit und Unverständlichkeit für den Gymnasialschüler. Hauptaufgabe ist die Bekanntschaft mit den Thatsachen, die Gedächtnißthätigkeit und Gedächtnißsicherheit, das einfache Sichvertiefen in den Inhalt ohne viel Reflexionen und Räsonnements. Der universalistische Abriß der Geschichte muß bis zum Beginn der Obersecunda absolvirt sein; mit der Obersecunda hat man dann zum Alterthum zurückzukehren und durch dieselbe und Prima hindurch ausschließlich griechische und römische Geschichte mit möglichster Genauigkeit und Gründlichkeit zu tractiren.

5) Der mathematische Unterricht muß vor allem nach dem pädagogischen Gesetz behandelt werden, daß der Unterricht auf einer Schule immer auf die Mittelsorte der Schüler zu berechnen ist. Denn bei keinem Unterrichtsgegenstande ist es so nothwendig, wie bei der Mathematik, daß kein Schüler in eine Klasse versetzt werde, der nicht

die Stufe des mathematischen Unterrichts in seiner Klasse vollkommen inne hat. Sexta und Quinta haben vorzugsweise auf Fertigkeit im Rechnen, zumal in der Bruchrechnung und in der Proportionslehre zu sehen, worauf in Quarta Planimetrie und die Anfänge der Buchstabenrechnung behandelt, in Tertia allgemeine Arithmetik und Geometrie, in Secunda Fortsetzung des arithmetischen Cursus, Algebra und Anwendung der Trigonometrie auf die Algebra, in Prima Stereometrie, einiges aus der sphärischen Trigonometrie und aus der analytischen Geometrie gelehrt wird.

6) Der Sprachunterricht muß mit den alten Sprachen beginnen. „Das Lernen lernen soll der Gymnasialschüler. Der Begriff des Lernens ist aber vollständige Objectivirung des Gegenstandes von sich, weil nur dadurch vollständige Negation des Objectes oder Subjectivirung desselben möglich ist. Lebende Sprachen aber wie die französische, die englische und die Muttersprache vor allem, machen diese Objectivirung dem Knaben unmöglich, während todte Sprachen diese Objectivität von selbst enthalten. Psychologisch und wissenschaftlich ist der Satz, daß die modernen Sprachen dem Knaben näher liegen, falsch. Vielmehr geistig betrachtet ist das, was unmittelbar nahe ist, fern. Der Satz, vom Näherliegenden zum Entfernteren fortzurücken, hat etwas sehr Verführerisches, so oberflächlich und unpädagogisch er auch bei näherer Betrachtung sofort wird. Allerdings ist er in dem Sinne immer richtig, daß man ein Kind nichts lehren kann, was schlechterdings seinen Fähigkeiten und Anschauungen fern liegt. Allerdings muß man dem Kinde zuerst bringen, was seiner kindlichen Natur am nächsten liegt. Aber das Reine liegt viel näher als das Entstellte, das Vollkommene viel näher als das Willkürliche, Abgerissene und Launenhafte. Es wird doch wohl diejenige Sprache die leichteste sein, die in den elementarischen Bestandtheilen die größte Uebereinstimmung hat; und man wird doch nicht läugnen wollen, daß die modernen Sprachen in dieser Beziehung gar nicht mit den alten verglichen werden können. Wenn die Frage, ob leichter, ob schwerer, für die Reihenfolge der Sprachen entscheiden sollte, so ist doch gewiß, daß man am leichtesten Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch lernt, wenn man erst Lateinisch kann, sehr schwer aber, wenn man Latein nicht kann. Ist nun aber in dem Sprachunterricht die Grammatik der eigentliche Nerv der Gymnastik des Geistes, so können die modernen Sprachen neben der lateinischen und griechischen gar nicht genannt werden, und gerade die Grundelemente und Grundformen der Grammatik in sicherer und fester Weise hat das Gymnasium gleich mit seinem Beginn zu lehren und dazu diejenige Sprache auszusuchen, die

unter allen in den Grundelementen und Grundformen die vollkommenste ist." „Unter den alten Sprachen muß die griechische vor der lateinischen im Gymnasialunterricht auftreten, wie schon Vitterino da Feltre, dann Heinrich Stephanus, Tiberius Hemsterhuis und David Ruhnken, Franz Passow, Fichte, Herbart und Gervinus gewollt haben. Seitdem die lateinische Sprache nicht mehr die Austauschungssprache der Gelehrten ist, ist sie nicht mehr von so überwiegender Bedeutung vor der griechischen. Gewiß aber ist, daß mit Ausnahme der Idee des Rechts die griechische Sprache und Literatur die lateinische dermaßen überragt, daß man wohl die Behauptung wagen dürfe, uns könne die römische Literatur ganz fehlen, ohne daß wir etwas Wesentliches für die Idee des Geistes verlören. Und wenn das Gymnasium die jugendlichen Geister in das Höchste, Edelste und Schönste einführen und einweihen soll; so muß es die griechische Sprache wegen Form und Inhalt viel stärker fordern, als die lateinische. Daß nun endlich die griechische Grammatik die lateinische bei weitem an Vollkommenheit übertrifft, wird wohl nicht bestritten: sie hat in den elementarischen Bestandtheilen die größte Uebereinstimmung, in den durch Sprachverhältnisse auszudrückenden metaphysischen Begriffen die größte Fülle und Vollständigkeit, vor allem in dem Verbum, der Krone einer Sprache, eine solche Fülle in den Modal- und Zeitbestimmungen, eine solche Consequenz in der Formenbildung der Conjugation rc., daß sie in dieser Beziehung gar zu sehr die lateinische überragt und dem jugendlichen Geiste, dem immer zuerst diejenige Form geboten werden muß, welche die beste ist, zur Anschauung der Sprache an und für sich die vorzüglichste Lehrmeisterin ist. Daher scheint es natürlich, daß das Gymnasium mit der griechischen Grammatik beginnen muß, die zugleich das Studium der lateinischen zweckmäßiger vorbereitet." — Der Unterricht in der lateinischen Sprache beginnt mit der Grammatik, wobei das oberste Gesetz lautet: „Lehre in der ersten Zeit aus der lateinischen Grammatik nichts ohne praktische Brauchbarkeit, ohne das der Schüler merkt, daß er aus dem jedesmal Gelernten etwas machen kann; lehre sie nicht, ohne daß damit zugleich römische Sprache gelehrt wird." In der Untertertia erst beginnt der lateinische Sprachunterricht in gesonderten Partien, — bestimmte Stunden für die Lectüre, für die Exercitien, Extemporalien und für die Grammatik. Das Lateinschreiben ist die wundervollste Zucht des Gehorsams." Das Gymnasium ist daher „zuerst verpflichtet, zu zeigen, daß seine Schüler Latein schreiben lernen." „Klassisches nicht — wer schreibt überhaupt jetzt klassisches Latein? Dahin kann aber ein Schüler es bringen, daß es ihm leicht und angenehm wird, seine

Gedanken in lateinischer Sprache niederzuschreiben ohne Lexicon und Grammatik, und einigermaßen frei von Germanismen, gleichsam als wäre es seine Muttersprache, und bei ganzer Anstrengung und mit allen Hülfsmitteln ein Stück aus einem deutschen Klassiker in ein grammatikalisch ganz correctes und auch einigermaßen wirkliches Latein zu übersetzen. Was jemand an Fähigkeit besitzt, sich in einer fremden Sprache schriftlich auszudrücken, das hat er auch, sich in ihr mündlich auszudrücken, wenn nur nicht die Gewöhnung unterlassen wird, wenn er nur darin zu rechter Zeit geübt wird: eigene Stunden für wirkliche lateinische Disputationen sind erst in der Prima festzusetzen. Besonders wirksam für die Uebung im Lateinsprechen sind die Rückübersetzungen, mündliche Extemporalia, das Auswendiglernen von Abschnitten aus römischen Klassikern." — Betreffs der Lectüre gilt als Gesetz: so lange der Schüler noch mit den Elementen der Grammatik zu kämpfen hat, haben Klassiker für ihn keinen Werth; später sollen nie mehr als zwei Schriftsteller, ein Dichter und ein Prosaiker, zugleich in einem Semester gelesen werden. So lange jemand noch mit der Sprache in ihren Elementen ringt, kann immer nur langsam gelesen werden, weil der Inhalt Nebensache, die Form Hauptsache ist. Sobald die Fähigkeit gewonnen ist, ein wirkliches Buch zu lesen, muß so schnell als möglich gelesen werden. Denn „in der Obersecunda und Prima einen Schriftsteller blos wegen grammatischer Formeln und philologischer Spitzfindigkeit zu tractiren, das ist es, was verschwinden muß; dazu hat ein Gymnasium durchaus kein Recht, weil Philologen zu bilden nicht seine Aufgabe ist." — Der Unterricht in der griechischen Sprache beginnt ein Jahr früher, als der lateinische d. h. in der Sexta, — 6 Stunden wöchentlich: griechische Grammatik; in der Quinta, Quarta und Untertertia 8 Stunden Fortsetzung und Wiederholung der Grammatik, verbunden mit Lectüre der Attica; in der Obertertia Homer und Xenophon's Cyropädie, verbunden mit Grammatik, Exercitien, Extemporalien, Rückübersetzungen; in der Untersecunda Fortsetzung des Xenophon und des Homer in Verbindung mit Exercitien, Beendigung der Grammatik; in der Obersecunda Repetition der ganzen Grammatik, mitunter ein leichtes Extemporale, Odyssee, Iliade, Anakreon, Herodot; in Prima 2 Stunden im ersten und zweiten Jahre Partien aus Demosthenes, Thukydides und Platon, 2 Stunden Ilias, 4 Stunden Sophokles, — im dritten Jahre wieder Versuche in griechischen Exercitien, 4 Stunden Homer, 4 Stunden Sophokles. — Der französische Sprachunterricht beginnt in der Obertertia mit 4 Stunden wöchentlich; von da an in jeder Klasse nur 1 Stunde wöchentlich. Der englische Unterricht nimmt in der

Untersecunda mit 4 Stunden seinen Anfang; von da an nur 1 Stunde wöchentlich. Der italienische Unterricht fängt in der Prima an mit 2 Stunden wöchentlich im ersten Semester; von da an 1 Stunde wöchentlich. Das Gymnasium hat den Grund zu legen für alles Große und Schöne: darum treibt es auch die modernen Sprachen; es deutet durch die geringe Anzahl von Stunden, die es auf dieselben verwendet, das Doppelte an, daß es die Erlernung derselben für nothwendig hält, aus Mangel an Zeit aber nicht mehr Stunden darauf verwenden kann und die Privathülfe und Privatkasse der Aeltern dafür des Weiteren in Anspruch nimmt. — Durch Griechenland und Rom in die Heimat — ist das Motto jedes Gymnasiums: es giebt keine vollkommenere Schule für die Ausbildung in der Muttersprache, als die lateinische und griechische Sprache.

7) Mit Ausnahme der Stunden für den deutschen Aufsatz und die Declamirübungen werden keine aparten Stunden für deutschen Unterricht festgesetzt. Beim deutschen Aufsatz darf kein Thema gestellt werden, dessen Gesichtskreis über einen im Gymnasialunterricht vorgekommenen und verarbeiteten Stoff hinausgeht, oder das nicht in dem unmittelbaren Gemüthsleben des Schülers Anklang und Verständniß findet. Die Hauptkategorien, unter welche die Beurtheilung der Aufsätze fällt, sind: a) Correctheit des Stils, b) Correctheit und Präcision der Gedanken, c) Klarheit und Einfachheit der Disposition, d) Uebersichtlichkeit. Wer berufen ist, ein Leitender zu werden auf den höheren Gebieten des Lebens, kann diesen Beruf aber nicht erfüllen, wenn er neben der Fertigkeit sich künstlerisch schriftlich auszudrücken, nicht auch die Fertigkeit im mündlichen Ausdruck besitzt. Wer sie erringen will, muß früh gewöhnt werden: a) negativ, durch äußere Umstände nicht in mündlicher Aeußerung seiner Gedanken verhindert zu werden; b) positiv, in würdevoller Weise dies thun zu können. Darum muß bei allen Antworten der Schüler mit Strenge auf Vollständigkeit derselben gesehen werden. Sodann muß es dem Schüler beim Besprechen der zur schriftlichen Bearbeitung gestellten Aufgaben nie an Gelegenheit fehlen, seine Gedanken schnell zu ordnen und vorzutragen. Endlich Aufgaben zum mündlichen Vortrage, wenn eine kürzere oder längere Zeit sich mit dem Gegenstande vorher beschäftigen und ihn durchzudenken gelassen wird.

8) In der Secunda und Prima tritt zu diesen Lectionen noch Hebräisch für Theologen und Philologen, — und in Prima — falls ein befähigter Lehrer dazu vorhanden ist, — philosophische Propädeutik, um dem Schüler ein Bewußtsein über die wichtigsten

Formen der menschlichen Natur (Anthropologie und Psychologie), über die Hauptpartien der Rechts-, Pflichten- und Morallehre, und über die Hauptgebiete der Aesthetik zu verschaffen. —

Die Gymnasialdisciplin faßt im allgemeinen den Unterricht in sich. Denn wie der Wille nicht ohne Einsicht wahrer und allgemeiner Wille werden kann, so muß der Unterricht ein Moment der Disciplin sein. Die Momente der Disciplin sind Zucht und Regierung. — Unterricht und Zucht gehen auf die Zukunft des Schülers; der Zweck der Regierung liegt in der Gegenwart. Der Unterricht hat mit der Zucht gemein, daß beide für die Bildung wirken, die Regierung mäßigt beide. Die Regierung geht auf Fehler, die der Zögling macht, die Zucht auf Fehler, die er hat. Da man nun nicht strafen kann für Fehler, die ein Schüler hat, sondern nur für Fehler, die er macht, so fallen also die Strafen unter die Regierung, nicht unter die Zucht. Aufgabe der Gymnasialdisciplin ist, daß der Schüler nicht so sehr große Massen von Kenntnissen, sondern jene Virtuosität des „Ich will" mit in's Leben hinübernehme, und daß auf dieses „Ich will" alle seine Geisteskräfte ordre pariren und den Gegenstand, auf den sie durch dieses „Ich will" gerichtet werden, nicht eher fahren lassen, bis sie ihn sich angeeignet, oder ausgeführt haben. — Die Regierung ist die Technik des Gymnasiums, dessen eigentliche Basis; sie ermöglicht erst das Gedeihen des Unterrichts der Zucht und der anderen Formen der Disciplin. Ihr Gebiet ist die Ordnung, und ihr Resultat das, was man gewöhnlich den Geist der Schule nennt, wobei das Zauberwort des Lehrers „Autorität" heißt. — Die Disciplin beim Unterricht beruht in Erweckung der Aufmerksamkeit. Das Gymnasium hat dabei den Ehrgeiz nicht zu fürchten: die Location während der Stunden ist in den unteren Klassen berechtigt; nothwendig die Location zur bestimmten Zeit aus einer Klasse in die andere; auch die öffentlichen Schulexamina werden mit Recht gefordert, denn das Gymnasium ist ein Gemeingut der Stadt und hat der Stadt Rechenschaft von seinem Thun und Treiben abzulegen; das Abiturientenexamen als Rigorosum hingegen hat etwas Unsittliches: die Lehrer wissen auch ohne angestelltes Examen, ob der Schüler reif zum Abgange von der Schule ist, oder nicht; man sollte es ihnen im Einklange mit den Aeltern überlassen, zu bestimmen, wenn ein Schüler abgehen dürfe. Dann bedarf es aber keines Examens zur Constatirung der Frage, ob der Schüler reif sei und in welchem Grade. Sodann sollte der Schüler nicht in der Ueberzeugung gestört werden, daß die Lehrer vollkommen genau wissen, wie

es um ihn steht, auch ohne angestelltes Examen, und andrerseits kann das Urtheil, das die Schule fällt, so wenig etwas Fertiges sein, als der Mensch in ihr fertig ist." — Die Zucht betrachtet den Schüler sub specie futuri und zieht das magische Band um Lehrer und Schüler. Sie verhindert zunächst die Härte der Regierung: die Zucht beruht auf Resignation, Geduld und Offenheit des Lehrers. Ihr positives Moment besteht darin, den Schüler zu tragen, in ihm edle Gesinnung, Zartheit des Gemüths, Noblesse des Charakters hervorzurufen. „Die Zucht ist vorzugsweise das Werk der Persönlichkeit des Lehrers und seines Beispiels; mit positiven Kenntnissen bereichern kann auch die gemeinste Seele, Ordnung halten auch der Barbar. Ihr oberstes Gesetz ist die Wahrheit und die Liebe."

Der Lehrer am Gymnasium hat es mit derjenigen Jugend zu thun, die für den allgemeinen Stand bestimmt ist. Der Unterschied zwischen einem Gymnasiallehrer und einem akademischen Lehrer ist der: letzterem ist die Hauptsache die Wissenschaft, ersterem die Person. Dieser Unterschied entscheidet über die Frage: ob Klassen- oder Fachlehrer? Auf Universitäten kann und soll gewiß kein Professor die Geschichte vertreten, der selbige nicht zu seiner Lebensaufgabe gemacht hat, ebenso die Geographie 2c. Was aber die Gymnasien betrifft, welche Elementarschulen sind und nichts anderes, so muß der eine Philologe die Fähigkeit besitzen, zugleich den Geschichtsunterricht zu übernehmen, ein anderer zugleich den deutschen Unterricht 2c. Urgirt man die Fachtheorie für das Gymnasium auf's Aeußerste, so wird es schlechthin unmöglich, die nothwendige Beschränkung für den Gymnasialunterricht herbeizuführen, da in Folge der menschlichen Natur jeder Fachlehrer sein Fach zur Hauptsache machen wird. Pädagogisch richtig ist das Princip, welches verlangt, daß ein und derselbe Lehrer in einer und derselben Klasse so viele Stunden übernehme als nur irgend möglich, namentlich in den unteren Klassen. Die Creirung eines sogenannten Ordinarius für jede Klasse beruht auf diesem Princip. — Seine Bildung erhält der Gymnasiallehrer im philologischen und pädagogischen Seminar. Falsch ist die Annahme, daß die philologischen Seminare im ausschließlichen Sinne die Bildungsanstalt für die Gymnasiallehrer seien. Sie sind es materiell nicht, weil bei der Neugestaltung der Gymnasien manche Gymnasiallehrer anzustellen sind, deren Hauptfächer gar nicht die Philologie sind; formell nicht, weil einer eine große philologische Gelehrsamkeit besitzen kann, ohne deshalb irgendwie ein brauchbarer Gymnasiallehrer zu sein, und weil ein philologisches Seminar die Ausbildung des didaktischen und

pädagogischen Moments direct nicht zum Zweck hat. Die philologischen Seminare, die im vorigen Jahrhundert aus Mangel an der für die Gymnasien erforderlichen Zahl von Philologen entstanden, ließen die Pädagogische Aufgabe bald fahren und beschränkten sich lediglich darauf, Centralpunkte für tiefere und gründlichere reine philologische Ausbildung zu werden. Aber es liegt ganz klar in der Aufgabe eines angehenden Lehrers, daß er a) ein Wissen haben muß, das mitzutheilen ist, b) ein Wissen von den Gesetzen, wie es mitzutheilen ist. Ein pädagogisches Seminar auf Universitäten hat 4 Gebiete seiner Thätigkeit, 1) tieferes Eindringen in die Wissenschaft der Didaktik und Pädagogik, 2) Ausübung der Lehrgabe durch Behandlung von Lehrgegenständen, 3) Bildung der ganzen Persönlichkeit durch Uebungen im freien Vortrage, 4) Schärfung des pädagogischen Urtheils durch Besprechung und Beurtheilung des Disciplinargebietes in einzelnen Fällen und concreten Beispielen. —

Thaulow hat alle wesentlichen Seiten der Gymnasialpädagogik zugleich mit Berücksichtigung der anthropologischen Momente in seinem System zusammengefaßt, und die pädagogischen Fragen der Gymnasien im Sinne und Geiste der gegenwärtigen Gymnasiallehrer beantwortet. Nur daß er auf entscheidenden Punkten consequenter als die Praxis und die praktischen Gymnasiallehrer ist. So, wenn er den Unterricht in den klassischen Sprachen mit dem Griechischen beginnen läßt; unbedingt richtig, wenn man von dem Gedanken ausgeht, daß der Unterricht mit dem Ursprünglichen, Vollkommnen anfangen muß; und wenn die Gymnasien trotzdem mit der lateinischen Sprache beginnen und ihr ein entschiedenes Uebergewicht einräumen, beweisen sie, daß sie sich damit nicht von der Nothwendigkeit des Gedankens, sondern von sogenannter praktischer Nützlichkeit, von der Gewohnheit und vom Herkommen leiten lassen. In Uebereinstimmung aber mit der Masse der Gymnasialvertreter befindet sich Thaulow, wenn er das Lateinschreiben und Lateinsprechen entschieden betont, denn dieselben Anforderungen haben auch die „Philologen-Versammlungen" gemacht, obschon Friedrich August Wolf ausgerufen hatte: „Lateinreden auch? Dies können ja auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte, oft nicht der Professor Eloquaentiae, von Lehrern an Schulen kaum 6 unter 100"; — obschon er gesprochen: „Das Schreiben in einer Sprache gehört nicht zum Begriff des Studiums derselben. Man kann mit dem Alterthum bekannt sein, und ist doch nicht im Stande zu schreiben. Die großen Kenner des Latein schreiben gewöhnlich schlecht!"; — obschon auch Herder geklagt: „Nicht blos bei seichten Homileten, sondern selbst bei glücklichen

Rednern muß man es oft beklagen, daß ihr Stil, gleich von zarter Jugend an, sich nach dem Latein bildet, daß der periodische Ceremonienzwang, der in Schulen von lateinischen zu deutschen Chrien steigt, noch manchmal bei den besten Gedanken durchblickt." — In Bezug auf das Verhältniß der neueren Sprachen zu den alten im Gymnasialunterricht findet sich Thaulow gleichfalls mit den Praktikern der Neuzeit in Uebereinstimmung, nur daß diese neben der französischen Sprache nicht die englische, am allerwenigsten die italienische im Unterricht dulden, sondern ihm sagen werden, daß sie in seinem Buche, das „aus Sehnsucht nach Vereinfachung des Gymnasialunterrichtes geboren" ist, nichts so sehr, als die Einfachheit vermissen. Spricht doch Mützell: „Die neueren Sprachen finden eigentlich in dem Organismus des Gymnasiums nicht ihre Stelle, wenn man dasselbe nur als Vorbereitungsanstalt für wissenschaftliche Studien betrachtet. Denn wenn auch die Kenntniß jener Sprachen für das Betreiben der einzelnen Wissenschaften große Vortheile gewährt, so treten dieselben doch eher bei der späteren freien Beschäftigung mit demselben hervor, als im Anfange der Studien, und es kann das erforderliche Wissen nach den Schuljahren um so leichter erworben werden, als die Beschäftigung mit dem Lateinischen in der Schule vorgearbeitet hat und man überhaupt im vorgeschrittenen Alter eine Sprache um praktischer Zwecke willen schnell sich aneignen kann." Und konnte doch Lattmann („Ueber die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium") das Gymnasium für „die Schule der alten klassischen Bildung, für die lateinisch-griechische Humanitätsschule" erklären und sodann von einer „principiellen Rechtlosigkeit der übrigen Disciplinen dem Wesen des Gymnasiums gegenüber" sprechen. — **Karl Schmidt** construirt seine Gymnasialpädagogik consequent auf anthropologischer Grundlage und bemüht sich in seinen Darstellungen und Vorschlägen den Grundsätzen der neueren deutschen Pädagogik überall gerecht zu werden. Die Schule ist ihm ein Glied, eine besondere Sphäre der großen Erziehungsanstalt der Menschheit, in deren Direction sich mit ihr die Familie und Kirche theilt. Erziehung ist die absichtliche Heranbildung des sich entwickelnden Menschen durch den unentwickelten zur bewußten Selbstthätigkeit und Selbständigkeit im Dienste der Gottebenbildlichkeit, oder der göttlichen Wahrheit, Freiheit und Liebe, und zwar in jedem Individuum nach dessen Individualität und in jeder Nation nach dem Standorte und der Richtung, wo sie sich in der jedesmaligen Zeit befindet. Die Schule der Schulen, die Anstalt, welche sowohl die Volksschule als die Bürgerschule ihrem Wesen nach als untergeordnete Momente einer

höchsten Entwicklungsstufe in sich enthält, ist nach Schmidt das Gymnasium. Es ist die Schule „für denjenigen Theil der Nation, der durch Kenntniß und Handhabung der Menschheitsgesetze wortführend und leitend in die Entwicklung des Staates oder durch Kenntniß und Handhabung der Naturgesetze in die Weiterentwicklung des praktischen Lebens eingreifen will.“ Aufgabe des Gymnasiums: „Es soll und will Vorbereitungsschule zum selbstbewußten Kennen und Können sein und demzufolge Licht im Denken, Wärme im Fühlen und Begeisterung zur That im Dienste göttlicher Wahrheit, Freiheit und Liebe erwecken, daß der Zögling, den es entläßt, selbstbewußt in der Wissenschaft als solcher oder in ihrer Anwendung auf's Leben zu arbeiten, vernünftig im Gefühl die höchsten Lebensideen zu ergreifen und selbstthätig im Wollen und Thun religiös-sittliches Leben zur Darstellung zu bringen vermag.“ Also soll das Gymnasium, wie jede andere Bildungsanstalt, keine bloße Lernschule, sondern eine Erziehungsanstalt sein. Die große und kräftige Anlage in den Denkvermögen prädestinirt für den Besuch des Gymnasiums. „In den Denkvermögen gruppiren sich besonders zwei Klassen von Geistesthätigkeiten, von denen jede, wenn sie allein bedeutend vorragt, dem Eigner eine besondere Lebenssphäre anweist. Derjenige, welcher vorwiegend große Beobachtungsvermögen besitzt, ist vorzugsweise zur Erforschung der Naturgesetze und der praktischen Lebensgesetze prädestinirt; Derjenige aber, bei welchem die Reflectionsvermögen in Verbindung mit den moralischen und religiösen Gefühlen mächtig vorragen, ist zur Erforschung der Lebensgesetze des Einzelnen und der Menschheit, also zur eigentlichen specifischen Wissenschaft bestimmt.“ Das Gymnasium muß erstens eine allgemeine Geistesharmonie in dem Zöglinge herzustellen und zweitens die hervorragenden Anlagen speciell zu entwickeln suchen. Darum muß es einen für alle gleichen Unterbau haben, und dann sich in ein Real- und humanistisches Gymnasium gliedern. Die Eigenthümlichkeit der Begabung tritt erst im 14. Lebensjahr, also gegen Ende des zweiten Kindesalters (das erste geht bis zum siebenten Jahre) deutlich hervor. Bis dahin also sollen die zukünftige Real- und Gelehrtenschulen denselben Unterricht erhalten. Die dann vorzunehmende Trennung fordert nicht blos die verschiedene Beanlagung des menschlichen Geistes, sondern auch die Stimme der Zeit. Man ist zu der Erkenntniß gelangt, daß die Kenntniß des klassischen Alterthums, am allerwenigsten die oberflächliche, wie sie diejenigen doch nur erlangten und erlangen, welche sich nicht einer der Fakultätsstudien widmen, nicht der einzigste und unantastbare Beweiß menschlicher Bildung ist, ja daß mit Kenntniß desselben die intellectuellen Bedürfnisse der industriellen Klassen nicht

angemessene Nahrung erhalten. Die Sprachen der beiden altklassischen Völker bilden den Vorwurf des humanistischen Gymnasiums, da in dem einen dieser Völker die Idee der Schönheit und in dem andern die Idee des Staats und der That offenbar geworden ist. Die Naturwissenschaften eignen dem humanistischen Gymnasium nur in so weit, als sie, formal, die Vorstellungsvermögen wesentlich und vor allem ausbilden, und als sie, material, einen Einblick in die Harmonie der Welten gewähren. Geschichte und Sprachwissenschaft stehen für dieses Gymnasium im Centrum. Die alten Sprachen stehen im Vordergrunde, die neueren Sprachen — so fordert es der Geist der Zeit — dürfen zwar dort nicht stehen, müssen aber als Bildungsmittel in genügender Weise herangezogen werden. Nur Naturwissenschaft und neuere Sprachen treten dagegen im Realgymnasium als Hauptsache auf, während wenigstens das Latein ebenfalls als vorzügliches Bildungsmittel, wenn auch nicht als erstes und vornehmliches, festgehalten werden muß. Von diesen Anschauungen geleitet, entwirft Karl Schmidt folgenden Lehrplan für sein Gymnasium:

1. Das Elementargymnasium,

mit einjährigem Cursus für jede seiner zwei Klassen.

Lehrgegenstände.	5.—6. Lebensjahr.	6.—7. Lebensjahr.
	Wöchentl. Stundenzahl	Wöchentl. Stundenzahl
Schreiben und Lesen . .	12 halbe Stunden	6
Orthographie	—	3
Rechnen	6 halbe Stunden	3
Anschauungsunterricht . .	6 halbe Stunden	3
Zeichnen, Ausschneiden, Gesang &c.	6 halbe Stunden	3
Summa	15 Stunden.	18 Stunden.

2. Das Progymnasium,

in 10 Klassen mit halbjährigem, in den höchsten 2 Klassen mit jährigem Cursus.

Lehrgegenstände.	Lebensalter.						
	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14
	Wöchentliche Stundenzahl.						
Religion . . .	3	3	3	3	3	3	3
Geschichte . . .	—	—	2	2	2	2	2
Deutsch . . .	8	8	4	4	2	2	2
Englisch . . .	—	—	10	10	3	3	3
Französisch . .	—	—	—	—	10	4	4
Lateinisch . . .	—	—	—	—	—	6	6
Rechnen . . .	3	3	3	3	2	2	2
Geometrie . .	1	1	1	1	2	2	2
Geographie . .	1	1	2	2	2	2	2
Naturwissenschaft	2	2	2	2	2	2	2
Schreiben und Zeichnen . .	6	6	3	3	2	2	2
Singen . . .	2	2	1	1	1	1	1
Turnen . . .	1	1	1	1	1	1	1
Summa	27	27	32	32	32	32	32

3. Das Obergymnasium.

A. Das humanistische Obergymnasium, in 4 Klassen mit je einjährigem Cursus.

Lehrgegenstände.	Lebensalter.			
	14—15	15—16	16—17	17—18
	Wöchentliche Stundenzahl.			
Religion	2	2	2	2
Geschichte	2	2	2	2
Römische und griechische Geschichte	1	1	1	1
Deutsch	2	2	3	3
Englisch	2	2	2	2
Französisch	2	2	2	2
Lateinisch	6	6	7	7
Griechisch	7	7	6	6
Hebräisch	—	—	(2)	(2)
Mathematik	3	3	3	3
Naturwissenschaften	2	3 (Naturwissenschaften und Geographie)	2 (Naturwissenschaften und Geographie)	2 (Naturwissenschaften und Geographie)
Geographie	1			
Zeichnen	1	1	(1)	(1)
Singen	1	1	(1)	(1)
Gymnastik	1	1	1	1
Summa	33	33	31 (35)	31 (35)

Anmerkung. Unter „römischer und griechischer Geschichte," von welchen jene in den beiden unteren, diese in den beiden oberen Klassen gelehrt wird, ist das Geschichtsstudium nach den Quellen mit Berücksichtigung zugleich der Kunst und der Mythologie zu verstehen. Die französische und englische Geschichte, besonders die Literaturgeschichte beider Völker, fällt in die englischen und französischen Unterrichtsstunden.

B. Das realistische Obergymnasium,
in drei Klassen mit je einjährigem Cursus.

Lehrgegenstände.	Lebensalter.		
	14—15	15—16	16—17
	Wöchentliche Stundenzahl.		
Religion	2	2	2
Arithmetik	3	3	3
Geometrie	3	2	2
Physik	2	2	2
Chemie	—	2	2
Naturgeschichte	2	1	1
Geographie und Astronomie	2	2	2
Anthropologie	—	2	2
Deutsch	3	3	3
Englisch	3	3	3
Französisch	3	3	3
Lateinisch	3	3	3
Geschichte	2	2	2
Zeichnen	1	1	1
Kaligraphie	1	1	1
Singen	1	1	1
Turnen	1	1	1
Summa	32	34	34

Anmerkung. Bei Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Rechnen 2c. bedienen sich Lehrer und Schüler der englischen und französischen Sprache. Das Zeichnen ist deshalb nur mit einer Stunde angesetzt, weil die Schüler fortgehend beim Unterricht in den Naturwissenschaften zum Zeichnen angehalten werden.

Was die Methodologie betrifft, so spricht sich Schmidt überall für die genetische Methode, die Einheit der Analysis und Synthesis aus und fordert gleich Mager ihre Anwendung auf alle Unterrichtsfächer. Ferner erscheint ihm die heuristische Unterrichtsform als die allein richtige. Die Schmidt'sche Gymnasialpädagogik ist die Versöhnung des Humanismus mit dem Realismus; sie hebt die Gegensätze in einer höheren Einheit auf, öffnet der neueren Pädagogik die Pforten in jene Bildungswerkstätten, welche durch ihre lange Wirksamkeit und ihre abgerundete Organisation den Charakter der Ehrwürdigkeit für sich haben, und zeigt somit den Weg, welchen die pädagogische Entwicklung

zu gehen hat, wenn sie den Forderungen der Gegenwart und des Menschengeistes nach allen Seiten hin gerecht werden will.

19.

Die Gymnasien in der Gegenwart.

Die Gymnasien Deutschlands sind im 19. Jahrhundert vielfachen Schwankungen und Krisen unterworfen, die mit der allgemeinen Entwicklung der Cultur auf's engste zusammenhängen.

Schon über **Aufgabe** und **Zweck** des Gymnasiums ist vielfach gestritten. Bis zum 19. Jahrhundert war die Anschauung Trotzendorf's, daß das Gymnasium die Knaben ausrüsten solle, darnach in hohen Facultäten zu studiren Theologia, Medicina, Philosophia und Jurisprudentia — in allgemeiner Geltung geblieben, denn wenn Francke das Ziel desselben „in der wahren Gottseligkeit, den nöthigen Wissenschaften, einer geschickten Beredtsamkeit" findet und wenn es Herder in die „allgemein menschliche Bildung" setzt, so wird damit nicht aufgehoben, daß es gerade als solches die Vorbereitungsanstalt zur Universität sei. Erst die neueste Zeit hat ihm ein selbständiges Ziel zu stecken gesucht. Wiese ist der Ansicht, daß das Gymnasium den Anspruch, mit seinen Unterrichtsmitteln auch eine relativ abgeschlossene höhere Bildung mitzutheilen, nicht aufgeben könne. Mützell nennt es einen Irrthum, wenn man das Gymnasium, als Ganzes betrachtet, dadurch charakterisiren zu können meint, daß man es nur als allgemeine Vorbereitungsanstalt zu allen wissenschaftlichen Studien bezeichnet. Es sei eben so sicher und richtig, daß das Gymnasium zu einer tiefern Auffassung des nationalen Lebens in seiner Besonderheit und in seinem Zusammenhange mit der Gesammtentwicklung des Menschengeschlechts vorbilden soll. Und Giesebrecht sagt: „Die Gymnasien schließen allerdings die Bildung ab, welche sie gewähren, nämlich die allgemeine, oder wenn man will, encyklopädische, nur nicht wie der Tod das animalische Leben, sondern wie der Feierabend die Menschenarbeit des Tages. Ob die weitere Bildung der Zöglinge durch die Universität oder durch eine andere Anstalt oder wie sonst geschehen soll, darüber haben nur jene selbst und ihre Angehörigen zu entscheiden." Dagegen faßt Thaulow das Gymnasium nur als eine Elementarschule, und bezeichnet Rudolf v. Raumer als eigentliche Aufgabe desselben, „die nöthige Vorbereitung zum Studium der Wissenschaften auf Universitäten zu geben." „Aber daraus — fährt Raumer fort — folgt natürlich nicht, daß die Aufgabe des Gymnasiums

nicht auch ihren Werth in sich selbst hat, und deshalb suchen viele Jünglinge theils auf Befehl des Staates, theils auf den Wunsch ihrer Angehörigen, sich wenigstens diese erst vorbereitende Hälfte der höheren Bildung anzueignen. Auf diese Jünglinge, zumal wenn ihre Zahl durch besondere Verhältnisse sehr anwächst, hat das Gymnasium bei seiner Einrichtung, z. B. bei der Vertheilung des Lehrstoffes, einige Rücksicht zu nehmen, natürlich mit dem Vorbehalt, daß der angegebene unbestreitbare Hauptzweck des Gymnasiums darunter nicht wesentlich leiden dürfe." — C. L. Roth in Tübingen sagt: „Das erste unseren Gymnasien gemeinsame Uebel ist der durchgängige Zwang, welchen die Vorschriften dem Schüler hinsichtlich der Benutzung der Lehrpensen auferlegen. Wir sind mit unseren Gymnasien dahin gekommen, daß von demjenigen, was der junge Mensch vor dem Uebertritt auf die Universität lernen könnte, gerade nichts seiner eigenen Lust und Wahl überlassen bleibt, sondern vielmehr alles gelehrt wird, und zwar mit Zwang, und auch dasjenige, was garnicht durch Unterricht mitgetheilt werden kann, wie alles Aesthetische." „Wenn es wenige, in einem gewissen organischen Zusammenhange stehende Lehrpensen giebt, an denen ich meine Schüler übe, so werde ich sie auch da erst zum Arbeiten gewöhnen müssen; aber bei wenigen Lehrpensen werde ich sie auch dazu gewöhnen können, und wenn sie, was bei vernünftiger Behandlung der Sache und der Personen nicht ausbleiben kann, nach und nach eine Wirkung des Unterrichts auf ihren Geist verspüren, wenn sie merken, daß man bei mir etwas lerne, so werden sie die Arbeit und durch die Arbeit das, worin sie zu arbeiten haben, lieb gewinnen, für den Lehrer und das, was gelehrt wird, sich erwärmen und diese Stimmung ist der Anfang zur Selbständigkeit, die den Kern und das Element des wissenschaftlichen und des Berufslebens ausmacht." „Hat die Vorstellung von den Erfordernissen der Bildung in das Gymnasium die multa hereingebracht, welche das multum verschlingen, so hat sie eben damit dasselbe seines Charakters als Schule entkleidet, hat es zu vornehm werden lassen, als daß es noch die Erziehung als seine erste und wichtigste Aufgabe behandeln könnte." „Vor allen Dingen wird es nöthig sein, aus dem Gymnasium eine Schule zu machen und nicht so, daß etwa von den sechs, resp. zehn Klassen die vier, resp. sechs unteren die Schule und die zwei, resp. vier oberen eine halbe Universität werden, sondern alle Klassen ohne Unterschied den Charakter der Schule, d. h. einer solchen Unterrichtsanstalt tragen und aufweisen, deren Aufgabe es ist, die Jugend durch Unterricht und beim Unterricht zu erziehen, oder mit anderen Worten, so zu unterrichten und zu gewöhnen, daß bei den Schülern des Gymnasiums durch den Unterricht

selbst und durch die persönliche Einwirkung des Lehrers die Vernunft so weit entwickelt und gekräftigt werde, als dieselbe bis zum Uebertritt auf die Universität erstarken und entwickelt werden kann." „Das Ziel des Gymnasiums besteht in der Vorbereitung des Schülers auf die Universität, und die ganze Lehreinrichtung des Gymnasiums, wie auch die Behandlung des gesammten Unterrichts muß zu diesem Ziele hinführen." — Eilers sagt in „Meine Wanderungen &c.": „So wie ich, haben wahrscheinlich auch die meisten Directoren mit einem bösen Conflicte zwischen Mathematik und Philosophie zu kämpfen gehabt. Der Grund liegt in der Natur der Sache. Sprachbildung und Mathematik gehen in der Schule nicht gleichen Schritt und nehmen verschiedene Geisteskräfte in Anspruch. Mathematik kann nur von Lection zu Lection in ununterbrochen fortschreitender Klarheit des Verständnisses gelehrt werden, während es bei den Sprachen mehr auf ein Ansammeln aus einem vorliegenden ganz fertigen Stoffe ankommt, so daß, was auf einer Stufe des Unterrichts etwa versäumt und wieder vergessen ist, auf der andern nicht nachgeholt werden kann. Dazu kommt, daß Talente für Sprachen, Geschichte, Geographie viel allgemeiner sind als Talente für Mathematik. Dem Uebel, welches störender in das ganze Unterrichtswesen der Gymnasien eingreift, als man gewöhnlich glaubt, läßt sich nur dadurch ausweichen, daß man besondere Curse für den mathematischen Unterricht einrichtet." „Das Gymnasium hat zu erziehen:

I. als Schule:
   1) durch Gewöhnung: a) zum äußeren Anstand, b) zum Gehorsam, c) zum Arbeiten, d) zur Uebung des Lesens, Schreibens, Rechnens;
   2) durch Unterricht in der Religion;

II. als Gelehrtenschule durch einen auf die gelehrten Universitätsstudien vorbereitenden Unterricht, welcher theils obligatorisch, theils facultativ ist.
   1) Der obligatorische Unterricht besteht:
      a) in der Anleitung zu und in der Uebung einer Wissenschaft, nämlich der Wissenschaft der Sprache, welche Anleitung und Uebung geschieht
         α) durch das Lesen und Erklären der klassischen Autoren,
         β) durch Reproduction und Production in der deutschen und lateinischen, resp. griechischen Sprache;
      b) in der Einführung des Schülers in die Kenntniß des innern und äußeren Lebens der beiden alten Culturvölker unter gelegentlicher Beziehung anderer Eigenthümlichkeiten der alten

Welt, welche Einführung aber nur sporadisch beim Lesen der Alten geschieht;

c) durch gelegentliche Vergleichung, welche immer von neuem und von selbst durch das Uebersetzen geschieht;

d) durch Beziehung einer andern Sprache zunächst der französischen, welche nicht als lebende, sondern wie eine todte Sprache behandelt wird;

e) in der Anleitung zur Kenntniß der allgemeinen Geschichte, wie auch der Geographie.

2) Der facultative Unterricht, an welchem nicht vor Vollendung der Tertia und auch da nur noch unter festen Bedingungen Antheil genommen werden darf, besteht in der zum obligatorischen Unterrichte hinzutretenden Beschäftigung der zu den einzelnen Fächern sich freiwillig meldenden Schüler, welche zu diesen Fächern vorwiegende und entschiedene Anlagen und Neigungen blicken lassen und sich damit auf die vorläufig ausersehenen Facultätsstudien vorbereiten wollen. Diese der freien Wahl anzubietenden Lehrfächer sind: Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie; — Botanisches, Zoologisches; — Mineralogisches, Physikalisches; — die Sprache des alten und neuen Testaments; — schwere lateinische und griechische Autoren mit Einführung in die Metrik; mittelhochdeutsche Dichterwerke und deutsche Prosa des 15. und 16. Jahrhunderts; — römische Staatsalterthümer; philosophische Propädeutik nach dem von Giesebrecht gegebenen Schema."

Die Bildung, welche die Gymnasien zu reichen haben, bestimmt G. Hermann dahin, daß der Gymnasialzögling „seinen Verstand geübt, gekräftigt und zur Behandlung jeder Sache selbständig gemacht habe, mit Sinn für das Wahre, das Schöne, das Gute erfüllt sei, im Bewußtsein seiner Kraft sich als einen Charakter, als ein Individuum, und nur insofern als einen Theil eines Ganzen fühle, als dieses Ganze eine Nation ist, die einen Charakter hat und durch diesen von anderen Nationen sich unterscheidet." Dazu macht Kramer darauf aufmerksam, daß es sich auf dem Gymnasium vor allem „um Bildung d. i. um Ausgestaltung des ganzen Menschen, der Persönlichkeit handelt;" denn — sagt er — „es ist wichtig, darauf hinzuweisen, daß Kenntnisse und Fertigkeiten, Wissen und Können, wiewohl die Bildung wesentlich darauf beruht, keineswegs dieselbe bereits ausmachen, daß sie dieselbe keineswegs nothwendig erzeugen, ja ihrer Entwicklung unter Umständen hinderlich sein können. Die Bildung erzeugt sich und hat

ihren Sitz im innersten Lebenscentrum der Persönlichkeit, in welchem Denken und Wollen zusammenfließen; sie manifestirt sich in der lebendigen Verbindung und Beherrschung des angeeigneten geistigen Stoffs, in der freien und urtheilsvollen Verwendung des gewonnenen geistigen Eigenthums; sie ist um so reicher, je mannichfaltiger dieses ist, und um so tiefer, je mehr es mit den innersten Grundlagen und Bedürfnissen des Geistes verknüpft ist, um so wahrer, je mehr es mit dem eigensten Wesen desselben im Einklange steht." Die Wurzeln dieser Bildung hat die Neuzeit mit Recht als in der Religion und in der Nationalität ruhend bezeichnet, und darum vom Gymnasium die Pflege des religiösen und nationalen Lebens und Bewußtseins in dem Zöglinge verlangt; nur daß die Reactionsperiode des deutschen Geistes in der Neuzeit oft bei der Pflege des nationalen Sinnes die des humanen vergaß, und daß sich in derselben Zeit oft und ausschließend die orthodoxe Theologie als Religion hinstellte und dann die Pflege für sich in Anspruch nahm, die nur der Religion gebührt. Nicht unter der Tyrannei einer politischen oder religiösen Partei gedeiht das Gymnasium: nur eine freie Schule kann freie Menschen bilden. Das Gymnasium hat bei Feststellung seiner Aufgabe nie aus dem Auge zu verlieren, daß es als ein Theil und zwar als das Mittelglied der Nationalschule das Fortpflanzungsorgan des Staates ist: darum muß es auch den ganzen wesenhaften Inhalt des Staatsorganismus in sich aufnehmen, — die Geistesvermögen des Volkes als Lehr- und Erziehungsstoff zusammenfassen. Zugleich aber muß es diesen Erziehungsstoff durch Einsenkung in die Jugend individualisiren und beide in möglichste Harmonie setzen, damit aus beiden eine höhere Potenz erzeugt wird. Es soll also das Gymnasium das Individuelle des Schülers in die objective Geisteskraft des Volkes eintauchen, und zwar so, daß das Assimilationsvermögen desselben nicht übersättigt und damit die Freiheit der Aneignung gehemmt wird. —

Um zu dieser Bildung zu gelangen, hat das Gymnasium die dahin führenden **Unterrichtsgegenstände** festzustellen. Das Gymnasium hat naturgemäß und will als die drei Gegenstände alles Wissens und also alles Unterrichts Gott, Natur und Mensch festhalten. Bei der Unendlichkeit des damit gegebenen Unterrichtsstoffes aber bedarf es einer Aussonderung, die sowohl die Eigenthümlichkeit des Zöglings wie die des Unterrichtsgegenstandes und das Ziel des Gymnasiums zu berücksichtigen hat.

Vor allem dringt die Neuzeit hierbei darauf, daß der zum Unterricht verwandte Stoff eine **Einheit** habe, da die Menschenseele — wie

C. L. Roth sagt — ganz vornehmlich der Einheit ihrer Beschäftigung bedarf. Und es müsse — so sagt man — diese Einheit um so mehr gefordert werden, als das Gymnasium, von der Vielgeschäftigkeit unserer Zeit fortgerissen, in vielartigem Wissen sich verirre, — der Grund, warum den von den Gymnasien zur Universität Gehenden so vielfach Gründlichkeit der Vorkenntnisse und idealer, wissenschaftlicher Sinn fehle. Seinen extremen Ausdruck erhielt dieser Ruf nach **Concentration** durch Lattmann und Landfermann. Ersterer erklärt in seiner Abhandlung „Ueber die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium": Das Gymnasium für sich betrachtet verlangt nur einen Unterrichtsgegenstand, nämlich klassisches Alterthum. Und ferner: Alle Disciplinen, die außer Latein, Griechisch (alte Geschichte) und Mathematik auf den Schulen gelehrt werden, sind absolut rechtlos. Landfermann spricht in „zur Revision des Lehrplans höherer Schulen und der Abiturientenprüfungs-Reglements" aus, daß in den Gymnasien die für die höheren Studien und die für die sonstigen mittleren und höheren Kreise des bürgerlichen Lebens bestimmte Jugend zweckmäßig gebildet werden solle, — und dann diesem Zwecke gemäß oder vielmehr im Interesse gegen die moderne Bildung die Unterrichtsobjecte des Gymnasiums zusammenzog. „Beide Theile — die für die höheren Studien und die für die Kreise des bürgerlichen Lebens bestimmte Jugend — bedürfen selbstredend dieselbe Zucht durch die Schule zu guter Sitte, Gehorsam, Fleiß, freier Selbstthätigkeit und sittlicher Willenskraft. Beide Theile bedürfen im gleichem Maße Uebung, Entwicklung, Schärfung des Verstandes, überhaupt der geistigen Kräfte. Die Mittel, durch welche dies gewonnen wird, die Unterrichtsgegenstände sind guten Theils, nämlich: Christenthum, Mathematik und Rechnen, Geschichte, Geographie, deutsche Sprache und Literatur, für beide Theile unbestreitbar dieselben." Die Naturwissenschaften aber können für beide nur in allgemeinsten Grundzügen gelehrt werden. „Verfrüht werden diese Studien zu einem zerstreuenden Spiel und thun der Beschäftigung mit den ethischen Unterrichtsgegenständen, der Entwicklung der Intelligenz gerade nach der nothwendigsten Seite, ja der sittlichen Bildung Eintrag, ohne dagegen auch nur für die künftige materielle Benutzung dieser Disciplin nachhaltige Frucht zu bringen." „Was die neueren Sprachen d. h. unter den gegebenen Verhältnissen das Französische und Englische betrifft, so mag die Ueberschätzung der Kenntniß derselben, an welcher die deutsche Nation ärger laborirt, als irgend eine andere, den russischen Adel etwa ausgenommen, nur angedeutet werden. Ebenso die großen sittlichen Bedenken, welche es mit sich führt, wenn, wie so oft geschieht, Bildung und mög-

lichst frühe Vertrautheit mit französischer Sprache und Literatur identificirt wird. Was in den Schulen erreicht werden kann, ist leichtes und sicheres Verstehen des in der fremden Sprache Geschriebenen, eine leidliche Aussprache und ein guter Anfang im correcten schriftlichen Ausdruck. Damit ist dann der nöthige Grund gelegt zur Aneignung der Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch, wenn dazu Gelegenheit und Bedürfniß sich aus dem Verkehr mit Angehörigen des fremden Volks ergiebt." Für die Nichtstudirenden können Parallelstunden während des griechischen Unterrichts, englische Sprachstunden, fallen. „Die Bildung in lateinischer Sprache und Literatur aber nur denen zu Theil werden zu lassen, welche Universitätsstudien machen wollen, wäre eine aristokratische Exclusivität der bedenklichsten Art." „Die höhere Jugendbildung muß demnach für alle Stände und Berufsarten auf wesentlich ein und demselben Wege in einer und derselben Anstalt, nämlich in richtig organisirten Gymnasien, erstrebt werden." „Ein Lehrplan für ein diesem Zwecke gewidmetes Gymnasium wird vor Allem darauf ausgehen müssen, die Schule gegen den Krebsschaden, der zu allen Zeiten wahrhafte Bildung bedroht, in unserer Zeit aber wohl tiefer als je sich eingefressen hat, gegen die Zerstreuung, die Oberflächlichkeit, den Schein der Bildung sicher zu stellen. Wenn ein Geschlecht blasirter Räsonneure aufwächst, die nichts gründlich kennen und verstehen, aber über alles absprechen, weil sie alles benascht haben, und an nichts mehr Freude finden, als am Verneinen, so sollten die Institutionen der Schule der Art sein, daß sie die Mitschuld an jenem Unheil von sich abweisen können. Concentration des Unterrichts wird deshalb der oberste leitende Grundgedanke bei jeder Revision des Lehrplans unser höheren Schulen sein müssen. Nur auf diesem Wege wird man auch dahin gelangen, dem Einfluß des Evangeliums, welcher nur in der Stille eines gesammelten Geistes sich entfalten kann, und dessen letzter Feind die Zerstreuung ist, tiefere Wege in unseren Schulen zu bahnen. Unter dieser Concentration des Unterrichts versteht Landfermann: Die alten Sprachen und zwar vorzugsweise die lateinische in der Einheit des grundlegenden logisch grammatischen, des weiteren rhetorisch literarischen und endlich des historischen Moments dieser Studien, als Mittelpunkt; — daneben Deutsch, aber keine deutsche Grammatik — „die Uebung im correcten und weiterhin im geläufigen und angemessenen schriftlichen Gebrauch der Muttersprache, welche allerdings zu keiner Zeit fehlen darf, erfordert in den untersten Klassen nicht nothwendig eigene Lectionen, und auch für die oberen und obersten Klassen bleiben die Uebersetzungen aus Klassikern, überhaupt aus fremden Sprachen,

eins der trefflichsten Mittel der Bildung im deutschen Stil;" — in der Mathematik genügt die Arithmetik und Algebra, sowie die ebene und körperliche Geometrie in elementarischer Weise ꝛc. ꝛc. — Solchen weitgehenden Ansichten gegenüber läßt sich Kohlrausch also vernehmen: Die bisher in den Lectionsplan der Gymnasien aufgenommenen Gegenstände sind: Religion, die beiden alten und die deutsche Sprache, Französisch, häufig auch Englisch, für den Theologen und Philologen das Hebräische, Mathematik, Rechnen, Naturgeschichte, Physik, Geschichte, Geographie, in manchen Ländern philosophische Propädeutik und Uebungen im Schreiben, Zeichnen und Singen. Man hat, in dem Streben nach Vereinfachung, die einzelnen Fächer auf die Wagschale gelegt, um die zu leicht befundenen ganz aus dem Gymnasialunterricht herauszuwerfen. Man hat das Französische angegriffen, allein gegen eine Stimme der Art würden sich hundert erheben, denn diese Sprache ist nun einmal eine Weltsprache geworden und die gebildeten Stände unserer europäischen Völker-Familie können ihre Kenntniß nicht entbehren. In der Jugendzeit bis zum vollendeten 18. oder 19. Jahre, muß der Grund zur Erlernung dieser Sprache gelegt sein; später ist dieses viel schwieriger. Die englische Sprache zieht die Schüler viel mehr an, als die französische, und wie wenig Zeit braucht der in Secunda über die ersten Schwierigkeiten hinweggeführte Schüler in Prima, um die nöthige Präparation für ein paar englische Stunden vorzunehmen!"

Er giebt demnach folgendes Schema des Lehrplans:

Reines Gymnasium	2 Jahr Prima.	2 Jahr Secunda	2 Jahr Tertia.	1 Jahr Quarta.	1 Jahr Quinta.	1 Jahr Sexta.
Religion	3	3	2	2	3	3
Latein	8	10	9—10	10	11	12
Griechisch	6	6	5—6	4	—	—
Französisch	2	2	3	—	—	—
Englisch	2	2	—	—	—	—
Hebräisch	(2)	(2)	—	—	—	—
Mathematik	3	3	4	2	—	—
Rechnen	—	—	—	2	4	4
Physik	2	1—2	—	—	—	—
Naturgeschichte . . .	—	—	1—2	2	2	2
Geschichte	3	2	2	2	3	—
Geographie	—	—	2	2		2
Gesang	(2)	(2)	(2)	2	2	2
Zeichnen	—	—	—	2	2	2
Schreibübung . . .	—	—	—	—	2	2

Den Anschauungen Landfermann's lagen dieselben reactionären Tendenzen in Religion und Politik zu Grunde, wie den preußischen Regulativen für Volksschulen; — äußerlich an die Bestrebungen anknüpfend, welche es in nationaler und politischer Hinsicht für wünschenswerth hielten, Allen, die eine höhere Bildung erstreben, einen und denselben Unterricht zu ertheilen. Ohne jedoch hierbei den Forderungen der Gegenwart zu genügen, vermochte er in seiner Construction als Ideal der Gymnasien nur ein ganz gewöhnliches, gegenwärtig bestehendes humanistisches Gymnasium zu produciren, dem Parallellectionen von den mittleren Stufen an zugefügt sind; — mit der nicht unmerklichen Absicht, den Realismus aus den höheren Schulen so viel und so bald als möglich herauszuescamotiren. Landfermann verstand bei seinen Gymnasialreformen die Forderungen der Zeit nicht. Die Zeit und mit ihr die anthropologische Forschung sowie die auf sie gestützte Gymnasialpädagogik fordert „Concentration;" sie faßt aber die darin liegenden Gedanken in folgende Sätze zusammen: 1) Alles Lernen muß Kraftentwicklung sein: der Schüler muß beim Lernen wirklich arbeiten. Das geschieht nur, wenn der Geist nicht überladen wird. Die Lehrer überladen den Geist der Schüler, die ihre Lieblings- und Fachwissenschaft für das Höchste und in ihr darum von ihren Schülern so viele und so große Leistungen fordern, als ob dieselben nur bei ihnen allein zu lernen hätten. Der Geist wächst nur, wenn ihm nicht zu vielerlei und zu viele Nahrung auf einmal oder zu schnell nach einander geboten wird. 2) Hüte dich jedoch vor dem anderen Extrem. Der beste Boden immer mit denselben Früchten bepflanzt, dörrt aus, wird unfruchtbar. Immer nur mit Einem — und wäre es Latein — gefüttert: dann wird's ein trockner Formelmensch. Das psychologische Gesetz der Abwechslung in den einzelnen Geistesthätigkeiten, sowie das Gesetz der Harmonie der Geistesvermögen fordern mit Nothwendigkeit, daß der Geist nicht einseitig in einer Richtung fort und fort angestrengt wird. 3) Ein lebendiges Princip, Eine Seele muß die verschiedenen Unterrichtsgegenstände beherrschen und durchdringen, so daß demnach die sämmtlichen Unterrichtsobjecte Einen Organismus bilden, in dem zwar ein Glied das Centrum ausmacht, die anderen Glieder jedoch zugleich als wesentliche anerkannt werden, weil ohne sie auch das Centralglied nicht existiren kann. In diesem Sinne und Geiste müssen die Lehrer einer Klasse, einer Schule in einandergreifen, muß jeder nicht seine Lieblingswissenschaft, sondern nur das vom Organismus der Schule geforderte Lehrobject für das Wichtigste halten, indem er erkennt, daß zwar jeder Lehrgegenstand an sich zwar absoluter Zweck ist, aber doch

innerhalb des ganzen Organismus nur eine relative Stellung zu den anderen Lehrgegenständen einnimmt. In diesem Sinne und Geiste muß die Methode im Lehrplan wie in den einzelnen Lectionen naturgemäß sein, müssen die auf einander folgenden Lehrobjekte verwandt sein, müssen höhere Grade der Thätigkeit von geringeren, umgekehrt auch — unterbrochen, muß nach dem Weltgesetz der Periodicität angemessene Ruhe zur Selbsterneuerung gewährt werden. 4) Laß Eins tüchtig lernen, ehe du zu Weiterem vor- und fortschreitest. Zuerst wenig, aber das Wenige, das zugleich das Nothwendigste und Leichteste sein muß, durch tausendfaches Drehen und immer wieder Umkehren, durch stetes Wiederholen des Alten und vorsichtiges, der Fassungskraft des Schülers angemessenes Hinzufügen von Neuem fest und unverlierbar. Auch einen neuen Lehrgegenstand erst dann anfangen, wenn dasjenige, das früher den Mittelpunkt bildete, in den Hauptsätzen Eigenthum des Geistes geworden ist: zu einer Zeit nur Einen Hauptgegenstand und diesen als Centrum des Unterrichts. 5) Welcher Unterrichtsgegenstand aber auch den jedesmaligen Mittelpunkt bildet, es müssen in ihm, wie überhaupt in jeder Wissenschaft, nur die Hauptsätze, aber diese nach allen Seiten hin, und auf alle Weise eingeübt werden, so daß sie unverlierbar, stets zur Hand und zur Anwendung bereit liegen. Im Schüler hat sich der Unterricht zu concentriren. Es handelt sich dabei nicht um die Lehrgegenstände, sondern um die Lehrmethode, die ihn für das Leben zu erziehen und zu bilden vermag. Für das Leben aber ist nur derjenige reif, auf dessen ganzes Innerstes die geistige Bewältigung und innere Durchdringung des Lernstoffes einen lebenspendenden Eindruck ausgeübt hat. Das Centralblatt für den gesammten Unterricht in Preußen äußert sich über den Gegenstand (Aprilheft 1862) also: „Der Mittelpunkt für die Vereinigung aller Einzelnen im Unterrichte ist das Unterrichtssubject, der Schüler, in welchem alle Lehre zu einem Schatze, der ihn durch das Leben begleiten soll, sich vereinigen muß. Um indeß dieses durch die Lehrthätigkeit zu erreichen, ist es unumgänglich nothwendig, daß auch in Beziehung auf das Unterrichtsobject, den Gegenstand, der Lehre, nach verschiedenen Seiten hin der Concentration Rechnung getragen werde. 1) Rücksichtlich der Concentration gegenüber dem Unterrichtsobjecte ist zu erwägen, daß das Centrum für den Unterricht vorzugsweise nicht der äußere, sondern der innere Mensch ist. Der letztere soll von dem Unterrichte durchdrungen, gebildet und für das spätere Leben tüchtig gemacht werden. Alles darum, was diesem Zwecke nicht dient, oder ihm gar zuwiderläuft, was die geistige Kraft des Schülers nicht zu entwickeln geeignet ist,

seinen Verstand nicht aufklärt, sein Herz für das Heilsame nicht erwärmt, seinen Willen nicht zu tüchtiger Thatkraft erhebt, was ihn also für das Leben, resp. dessen Mittel- wie letzten und höchsten Zwecke nicht rüstet, das scheidet die Concentration von dem Unterrichte aus. Ersichtlich läßt sich ein solcher Unterricht nicht ertheilen ohne genaue Rücksichtnahme auf die dem Schüler zu Gebote stehende Kraft, die Zeit, über welche er für seine Bildung zu gebieten hat, die Aufgabe, welche ihm nach menschlichem Berechnen im späteren Leben zu lösen bevorsteht, und die Hindernisse, die ihm bei seinem Streben entgegentreten. Sorgfältige Auswahl und genaue Anordnung des Lehrstoffes sind hierbei sammt der den ganzen Unterricht durchdringenden Rücksicht darauf, daß das Leben eines christlichen Schülers überall ein christlich geordnetes sein müsse, unerläßliche Bedingung. 2) Nichts darf nach dem Grundsatze der Concentration, wie soeben bemerkt worden, gelehrt werden, was als überflüssig dem an dem Schüler zu erreichenden Zwecke nicht dient, oder was als irreleitend ihm die Erreichung seines Zieles erschwert. Hierzu ist unbedingt erforderlich, daß die Concentration auch in Beziehung auf das Unterrichtsobject nach seinen verschiedenen Gebieten ihren Einfluß geltend mache und alles Einzelne zu verbinden sich bemüht. Jeder Lehrgegenstand hat seinen Mittelpunkt, um welchen die Vereinigung des Einzelnen an ihm statt findet. Dieser Mittelpunkt ist gleichbedeutend mit dem Zwecke, welcher mittelst des Unterrichts an dem Schüler erreicht werden soll, und die Aufgabe der Concentration erfordert von dem Lehrer, darauf zu achten, daß alle seine Bestrebungen diesem Zwecke dienen." —

Die einzelnen Unterrichtsgegenstände in Bezug auf ihre bildende Kraft sowie in Bezug auf ihre Wirksamkeit im jugendlichen Geiste wurden gleichfalls von den Gymnasien der Neuzeit in Betracht gezogen, und man war im Hinblick auf das Ziel und den Zweck des Gymnasiums im allgemeinen darin einig, daß diejenigen Wissenschaften als Unterrichtsgegenstände zu wählen seien, „welche einerseits ihrem Inhalte nach vornehmlich die gemeinsame Grundlage und Voraussetzung der verschiedenen Wissenschaften bilden, und deshalb bis zu einer mehr oder weniger vollkommenen Beherrschung angeeignet sein müssen, um eine erfolgreiche Betreibung der einen oder andern von ihnen zu ermöglichen; und welche zugleich andrerseits ihrem Wesen nach am meisten geeignet sind, den wissenschaftlichen Geist zu entwickeln und zu nähren, dessen Natur darin besteht, sich nicht bei der Erscheinung im Einzelnen zu beruhigen, sondern nach ihrem Wesen, ihrem Grunde, ihrem Zusammenhange zu forschen."

Indem man diesen Maßstab an die einzelnen Unterrichtsgegenstände legte, ist man auch in der Gegenwart darin übereingekommen, daß **die lateinische und griechische Sprache nebst ihrer Literatur** am meisten geeignet sei, die Bildung, welche das Gymnasium geben soll, zu befördern, und daß deshalb die klassischen Sprachen das Centrum des Gymnasialunterrichts bilden müssen, was sich äußerlich an der überwiegenden Stundenzahl, wie an den überwiegenden Ansprüchen, die dieserhalb an den Privatfleiß der Schüler gemacht werden, zu zeigen habe. In Bezug auf die Stundenzahl für die alten Sprachen herrscht jedoch auf den einzelnen Gymnasien in Deutschland noch große Verschiedenheit: in Tübingen beträgt die Zahl der wöchentlichen lateinischen Stunden in der untersten Klasse bis 18; in Strelitz hingegen 7, in sämmtlichen österreichischen Gymnasien 8; in den preußischen Gymnasien sind für das Lateinische 10 wöchentliche Stunden bestimmt, die in den obersten Klassen auf 8 herabsinken; — für das Griechische werden im allgemeinen 5 bis 6 wöchentliche Stunden verwendet. — Was das Verhältniß der beiden altklassischen Sprachen zu einander betrifft, so räumen die Gymnasien der Gegenwart, trotz Herbart, Gervinius, Waitz und Thaulow, welche dem Griechischen wegen seiner höheren Vollkommenheit den Vorrang vor dem Lateinischen verleihen wollen, — der lateinischen Sprache den althergebrachten Vorzug ein, indem sie nicht nur die Beziehungen derselben zur gesammten neueren Bildung hervorheben, sondern auch behaupten, daß sie sich wegen ihrer größeren Einfachheit und Faßbarkeit, sowie wegen der in ihr ausgeprägten Strenge und Zucht ganz besonders für den Zweck des Gymnasialunterrichts eigne. — In Bezug auf die Methode bei dem Unterricht in den altklassischen Sprachen, haben die Gymnasien des 19. Jahrhunderts vielfach im Kampfe gestanden. In den ersten drei Jahrzehnten desselben war dieselbe meist einseitig grammatisch: die Formen der Declinationen und Conjugationen, die grammatischen Regeln wurden eingelernt, selbst ohne daß damit eine auf alle Weise wiederholte Einübung derselben an Uebersetzungsbeispielen vorhanden war, und der Schüler hatte an den im Gedächtniß aufgespeicherten Regeln nur ein todtes Kapital, das er nicht zu verwerthen wußte. Diesem Extrem der synthetischen oder theoretischen oder rationalen Methode trat das Extrem der analytischen Methode, das Uebersetzen ohne voraufgegangene Regeln, gegenüber. Die hamilton'sche Methode erhielt in Deutschland ihren Vertreter in Tafel. Nach ihm ist der Hauptnerv derselben, „daß die Bedeutung der Wörter nicht isolirt, sonden im Zusammenhange, in ganzen Sätzen und Perioden, erlernt wird." „Sie stützt sich auf das von der alten Schule

so wenig beachtete Gesetz der Ideenassociation und bewirkt ihre Erfolge einestheils dadurch, daß sie den Wörtervorrath sogleich in ganzen Sätzen kennen lehrt und anderntheils die Grundbedeutung der Wörter beibehält, und die Sprache nicht nur nach Wörtern, Wortendungen, Wortstellungen, Satz- und Periodenbildungen, sondern auch nach ihren eigenthümlichen Sprachbildern auf's sorgfältigste in der Muttersprache abprägt, so daß der Schüler sogleich ein Gesammtbild des fremden Idioms bekommt. Der Grundsatz der Uebersetzung der Wörter in die Grundbedeutung ist für das Sprachstudium von größtem Belang und noch lange nicht genug gewürdigt worden. Dadurch wird erst die eigentlichste und gründlichste Kenntniß der fremden Sprache angebahnt." — Gegen diese Anschauungen trat Meiring als Repräsentant der Gegner auf: „Haben die Wörter nur im Satze Sinn und Bedeutung, so hat wiederum der Satz nur im Organismus einer ganzen Rede, Abhandlung 2c. Sinn und Bedeutung; sonach dürfte auch er nicht isolirt dem Schüler mitgetheilt werden. Doch abgesehen hiervon, so kann jene Behauptung nur von der Muttersprache gelten, wo der Unterricht analytisch von einem gegebenen Ganzen auf die Theile fortschreitet. Nicht so beim Latein. Hier ist statt der Unmittelbarkeit durchgängige Vermittlung, statt des analytischen Ganges vom Ganzen auf die Theile, synthetischer Fortgang von den einzelnsten Theilen zum Ganzen. Der Schüler steht einem ihm völlig fremden Sprachgebilde gegenüber. Wie soll er auch nur den einfachsten Sätzen beikommen, — die dadurch ausgedrückten Gedanken in eigener Seele erzeugen? Hätte er in seiner eigenen Gedankenwelt vollkommen congruente Formen für die fremden Sätze, so wäre die Vermittlung ziemlich einfach: diese würden mit jenen vertauscht und so als ein Ganzes aufgenommen. Solche Congruenz aber giebt es nicht, oder höchst selten, und selbst der Hamiltonismus, der sie durch Verzerrung der Muttersprache zu erreichen sucht, kommt nicht zum Ziele." — Auch die jacotot'sche Methode sollte auf die lateinische Sprache übertragen werden. Nach ihr muß der Schüler einen großen Theil der epitome historiae sacrae auswendig lernen; aber er soll das Aufgegebene nicht blos auswendig wissen, er soll es mittelst der Uebersetzung, die er in Händen hat, verstehen. „Ein Mensch, der die epitome weiß, spricht Lateinisch, mag es gut oder schlecht sein, und er studiert doch erst zwei Monate. Er kann nicht nur sprechen, sondern er versteht, was man ihm sagt." Aus der epitome muß er Wortbedeutung und Formenlehre errathen; der weiter Geförderte verifiziert dann die Grammatik, d. h. er untersucht und bestätigt die Richtigkeit der in einer Grammatik aufgestellten Regeln. Nach der epitome historiae sacrae folgt Nepos,

dann Horaz. „Die jacotot'sche Methode knüpft also die Aneignung der Sprache an die Uebersetzung eines beliebigen Schriftstellers; die Worte, Formen und Regeln werden in derjenigen Folge gelernt, in welcher sie sich in dem gewählten Schriftsteller gerade darbieten; die Aufeinanderfolge der Regeln ist also durchaus willkürlich, durch und durch zufällig; die Methode hat also keine Ordnung in sich selber, keinen Fortschritt in sich selber, sondern sie giebt sich ganz an die äußere Empirie gefangen und verliert so allen Charakter von Allgemeinheit und Wissenschaftlichkeit; sie ist eine unmethodische Methode, denn ihr methodischer Grundsatz ist, keinen allgemeinen Fortschritt in sich selbst zu haben, sondern sich der Empirie des zu übersetzenden Inhalts hinzugeben, also alle methodischen Regeln zu verläugnen": damit hat Deinhardt im Namen der deutschen Philologen die jacotot'sche Methode abgewiesen. — Aber auch von Deutschland selbst aus ward der bisherigen grammatischen Methode der Fehdehandschuh hingeworfen. Rudhardt trat 1839 mit einem „Vorschlage und Plane einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatischen Methode, die klassischen Sprachen zu erlernen," 1840 mit einem ausführlichen Werke über denselben Gegenstand, zunächst „für die lateinische Prosa", auf, in welchem er, zum Theil auf Seite Jacotots sich neigend, eine Reform der Unterrichtsmethode im lateinischen Unterricht einzuleiten suchte. Wie Jacotot forderte auch er: Laß deinen Zögling ein Buch lernen, prüfe, ob er es versteht, verschaffe dir Gewißheit, daß er es nicht vergessen kann, gieb ihm endlich Anweisung, alles, was er in der Folge lernt, auf sein Buch zu beziehen: das ist Universalunterricht. Es soll demnach durch fortgesetztes Repetiren, Variiren, Trennen, Wiedervereinigen, Zusammenstellen, Verwendung bei verwandten Lektionen, durch strenge Beziehung aller Theile des nämlichen sprachlichen Unterrichtszweiges auf einen gemeinsamen festen Mittelpunkt der prosaische Lehr- und Lernstoff das Eigenthum der Lehrer und Schüler werden. Rudhardt bestimmt jedoch sein Lehrbuch nicht schon für Anfänger: er fordert, daß die Sextaner die Paradigmen der Declinationen und Conjugationen, die Regeln über Genus und Casus, die gewöhnlichen Irregularia nebst einem Vokabelschatze inne haben sollen; erst in Quinta soll die Methode beginnen und Cicero dann die Norm in allem, — die Loci memoriales, auf der untersten Stufe einfache, dann aufwärts an Umfang und Schwierigkeit allmählich steigende, größere Abschnitte memorirt und nach Maßgabe der wachsenden Fähigkeit der Schüler fortschreitend genauer und feiner erläutert, übersetzt und benutzt werden. — Rudhardt wollte mit seiner Methode dem abstrusen und minutiösen grammatischen Treiben auf den Schulen ein Ende machen; er trat auf, als viele Lehrer

und eben so viele Behörden die Nutzlosigkeit jenes Treibens einsahen; und er fand in Preußen und Baiern großen Anklang. Aber er ging von dem falschen Gedanken aus, als ob des Schülers höchstes Streben sein müsse, ciceronianisches Latein zu schreiben, und sein memorirter Lernstoff kann, wie Peter mit Recht bemerkte, auch zu nichts als zu roher Imitation führen: „Will der Schüler eigene Gedanken ausdrücken, so wird er sich mit einem Male von ihnen verlassen finden, er wird inne werden, daß keiner seiner Gedanken mit denen des Lernstoffes vollkommen übereinstimmt. Kein Satz, wenn er wirklich Leben und Gestalt hat, wird ganz in der Form, wie er dagewesen ist, wiederkehren.“ Rudhardt's Methode konnte deshalb trotz der vielfachen Unterstützung nicht durchdringen. Doch hat sie wohlthätig auf den Gymnasialunterricht gewirkt, indem sie dem abstracten grammatischen Treiben entgegentrat und mit der Geltendmachung der Memorirübungen Anwalt des vernachlässigten Gedächtnisses wurde.

Neben die altklassischen Sprachen stellen die Gymnasien als wesentlichsten Unterrichtsgegenstand **die deutsche Sprache mit ihrer Literatur.** Vor allem soll das Studium des Deutschen in innigste Verbindung mit den altklassischen Sprachen gebracht werden. Seit Fried. Thiersch ist man sogar vielfach der Ansicht, daß das Deutsche lediglich an den altklassischen Sprachen und zwar vorzüglich am Lateinischen gebildet werden müsse, der Unterricht in der deutschen Grammatik also nur ein gelegentlicher sein solle, indem z. B. beim lateinischen Decliniren die deutsche Declination geübt werde rc. Daß aber für den deutschen Unterricht, soweit er sich auf Uebung und Aneignung der Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch bezieht, wesentlich alle Lectionen in Thätigkeit gesetzt werden müssen; davon ist man seit Hiecke allgemein überzeugt, indem er darauf hingewiesen hat, daß, da alle Ueberlieferung des Unterrichts und alles Wiedergeben von Seiten des Schülers in deutscher Sprache erfolgt, sich in allen Lectionen ein reicher Stoff für alle Uebungen der Rede von der einfachen Antwort bis zum zusammenhängenden Vortrag darbiete. Die schriftlichen Arbeiten sollen von den Dictaten und schriftlichen Nacherzählungen vorgelesener oder gut erzählter Schriftstücke, zu Inhaltsangaben und Auszügen größerer Musterstücke, sowie zur Auffindung der Dispositionen in denselben, zu Amplificationen, zu Uebersetzungen aus fremden Sprachen, zu Beschreibungen und Schilderungen weiter-, und zu Charakteristiken (eine Fundgabe hierzu ist das Nibelungenlied, Gudrun, Goethe's Hermann und Dorothea, Sophokles rc.) hinaufgeführt werden. Zugleich wird allgemein verlangt, daß sich die deutschen Arbeiten an dasjenige, was im Schulunterricht vorkommt,

anzuschließen haben, daß sie stets der Kraft des Schülers angemessen sein sollen, und daß deshalb alle Aufgaben auszuschließen sind, welche umfassende Studien, ein gereiftes Urtheil, besonders ein Urtheil über die höchsten Wahrheiten der Religion und Politik, des Wahren und Schönen verlangen. Die Lectüre hat sich auf der unteren und mittleren Gymnasialstufe an das Lesebuch anzuschließen, das nach Form und Inhalt das Beste geben soll. Auf der oberen Gymnasialstufe fordert die Neuzeit Einführung in die klassische Periode der epischen Dichtung des 13. Jahrhunderts, sowie in den durch Klopstock, Lessing, Herder, Goethe und Schiller bezeichneten Höhepunkt der lyrischen und dramatischen Poesie — mittelst der Lectüre. Und während man dabei auf Einführung in die Grundzüge der mittelhochdeutschen Grammatik dringt, weist man hingegen entschieden besondere Lectionen in Rhetorik, Stilistik, und Poetik ab, da die Einsicht in die Lehren derselben wesentlich aus der Lectüre der alten Klassiker resultiren, — und verwirft man von einer Seite eben so entschieden einen besonderen literaturgeschichtlichen Unterricht auch für die oberen Klassen, da man durch denselben an die Stelle der Selbstthätigkeit das Princip des passiven Anhörens setze. Als Lectüre schlägt R. v. Raumer 15 größere Dichtungen vor, deren je eine den oberen Schülern allmonatlich an einem Tage im Zusammenhange durch den Lehrer gut vorgelesen werden soll: Götz von Berlichingen, Iphigenie, Tasso, Hermann und Dorothea, — Wallenstein, Wilhelm Tell, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Don Carlos — Minna von Barnhelm, — Julius Cäsar, Richard und Macbeth — Herders Cid, — ein Stück von Calderon. Mützell hingegen sagt in der Kritik dieses Canon, daß es nicht recht sei, so sorglos mit einem köstlichen Gute der Nation umzugehen, von welchem die reiferen Jünglingsjahre, ja Mannesjahre zehren, worin sie Erfrischung, Erholung und Genuß finden könnten, wenn es nicht durch den frühen Gebrauch an Werth und Bedeutung verloren hätte; die Blüthen würden abgekostet, ohne Nutzen für Bildung, zum Schaden der Kindlichkeit, Einfachheit und Natürlichkeit; neuere epische und dramatische Werke, deren vollständige Kenntniß dem Schüler beizubringen wäre, gäbe es nicht; der Jüngling verstehe ihre Motive nicht und bekomme verschrobene Lebensansichten. — So ist man von neuem bedenklich gegen die Lectüre der deutschen Klassiker geworden, nachdem sie erst kurze Zeit Bürgerrecht im Gymnasium erlangt hatten. In Pforta wurden früher die Schüler gering geachtet, die Deutsch lasen, man fürchtete, daß durch die Beschäftigung mit den deutschen Klassikern die Lust zur Anstrengung geschwächt werde. Auch Krüger bemerkte 1842, daß durch die Interpretation deutscher Klassiker,

welche seit ungefähr 12 Jahren allgemein eingeführt sei, zwar das Bewußtsein und die Gedankenschärfe zugenommen, dagegen die jugendliche Frische in dem Ergreifen nationaler Kunstwerke, die erste duftige Begeisterung in dem Berühren und Hineinleben ohne pädagogisches Lenkseil seltener geworden sei. —

Solchen Ansichten und Bestrebungen gegenüber hebt 1866 Chr. Jeep in Wolfenbüttel die erziehliche Ergiebigkeit des Studiums der deutsch-klassischen Werke und die Nothwendigkeit ihrer Lectüre auf Gymnasien auf's neue sehr eindringlich hervor. Er behauptet sehr richtig, daß die innerste Seele Jetztlebender von dem antiken Drama nicht so ergriffen werden könne, als unter sonst gleichen Bedingungen von dem modernen, vorzüglich dem deutschen. „Da jenes ganz andere Voraussetzungen hat, einer ganz andern Lebens- und Weltanschauung huldigt, auf ganz anderem Grunde erbaut ist, ganz andere Interessen und Zwecke verfolgt, — wo wären die Fäden zu finden, durch die unser Herz von vornherein an dasselbe sich gebunden, wo die Theilnahme anzuknüpfen, durch die wir im Fortgange der Handlung mehr und mehr uns bis zum höchsten Grade der Entzückung und des Selbstvergessens fortgerissen fühlen könnten! — Denn kunstvolle Anlage, Schönheit der Form, selbst Erhabenheit einzelner Gedanken und Großartigkeit des Charakters allein geben jenes Interesse noch nicht." „Dadurch daß ein Lehrer der Jugend ein deutsches Kunstwerk verstehen und gebrauchen lehrt, ganz und gar und bis in die kleinsten Theile hin, wirkt er am besten dem Vorurtheile entgegen, als ob das Deutsche überhaupt eine so leichte Sache und auf der Schule von geringerer Bedeutung sei, als andere Gegenstände des Unterrichts, erweicht und löst die Hornhaut ihres Sprachgefühls, indem die Erklärung selbst oft ihn nöthigt, sie auf den Unterschied der prosaischen und poetischen Darstellung aufmerksam zu machen, giebt durch das zum Verständniß nothwendige Disponiren ihrem Denken eine Uebung und durch das verständige Lesen des Stücks ihnen für die Darstellung einen Impuls, welcher einen größeren Erfolg verspricht, als alle noch so gediegenen Vorträge über Logik, Stilistik und Grammatik, erstickt und vernichtet im Keime jenes Unkraut geistloser Schönrednerei, in der sich unsere Zeit nur zu sehr gefällt, flößt ihnen, indem er ihren Geschmack an dem Schönsten und Besten bildet, einen Widerwillen ein gegen alle unreine und ekle Speise, weist thatsächlich nach, daß doch noch etwas mehr als blos guter Wille und Fleiß dazu gehören, ein Kunstwerk zu schaffen, lehrt sie ein Vorbild und Muster kennen, das ihnen bei allem, was sie auf diesem Felde antreffen oder nicht selbst unternehmen mögen, vorleuchtet, bekämpft also die Uebel, welche den deutschen Unterricht auf Schulen und unsere

literarischen Zustände im allgemeinen drücken, erregt aber auch gewiß ein Interesse für deutsche Art und Kunst überhaupt, welche in das spätere Leben überfließend von den ernsten Geschäften Erholung giebt, das Glück der guten Tage erhöht, im Unglück Trost und Erhebung verleiht und mit uns aushält in Freud und Leid bis an das Ende des Lebens." — Auf Grund solcher Anschauungen beklagt Jeep, daß der Unterricht in der Muttersprache auf den Gymnasien in der Regel nach einem herkömmlichen Schlendrian oder nach einer gewissen cavalièren Manier betrieben werde. Die Jugend denke in Folge dessen im allgemeinen über das Deutsche frivol, leide an unausgebildetem Sprachgefühle und verzeihe sich weit eher die Fehlerhaftigkeit in den deutschen als in den lateinischen Darstellungen. Es fehle überall an gehörig vorbereiteten Lehrern für das Deutsche, da selbst die Universität für eine derartige Vorbereitung nicht die gehörige Gelegenheit zu bieten pflege. Auch an genügenden Schulausgaben für unsere deutschen Klassiker fehlt es noch. Die Cotta'sche Verlagsbuchhandlung sucht in anerkennenswerther Weise diesem Mangel abzuhelfen. Ohne Zweifel wird sich die Ueberzeugung mehr und mehr Bahn brechen, daß eine Vernachlässigung des deutschen Unterrichts auf den Gymnasien einer Versündigung an der für die höchsten Lebensstellungen berufenen deutschen Jugend gleich zu achten sei. Noch viel Verdienst ist hier zu thun übrig geblieben.

Als dritter wesentlicher Unterrichtsgegenstand der Gymnasien wird in der Gegenwart die **Geschichte** anerkannt. Von diesem Unterrichte verlangt das gegenwärtige Gymnasium, daß der dafür anzueignende Gedächtnißstoff nicht in's Maßlose gesteigert werde, eben so wie es auch die von Peter geforderte ausgedehnte historische Lectüre zurückweist. Es pflanzt hierbei das Wort Döderleins warnend auf: „Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem älteren und dem heutigen Gymnasialunterricht besteht darin, daß ehemals eigentlich nichts gelehrt wurde, womit der Schüler nicht etwas machen konnte, so daß alles wie Vorbereitung und Stoff zu eigenen Productionen aussah. Durch diese Aussicht und Bestimmung wurden die geistlosesten Beschäftigungen, z. B. das Vokabellernen, die Phraseologie 2c. von vorn herein geadelt; der Schüler sah und fühlte dabei die nahe praktische Brauchbarkeit, nämlich für sein Schülerleben, also für seine Welt. Vergleichen wir hiermit den geographischen und historischen Unterricht, den die neuere Pädagogik bald aus realen, bald aus idealen Gründen fordert; was kann der Schüler mit der geistlosen Nomenclatur von Städten und chronologischen Thatsachen, was kann er mit den geistvollsten Schilderungen des Niagara oder der römischen Republik, was, frag' ich, kann er damit machen?

Er kann es nur besitzen, um bei der Prüfung zu beweisen, daß er es noch weiß und noch besitzt, er kann es sich aufheben, um einst die Zeitungen oder Werke der Geschichte und Politik verstehen und commentiren zu können, er kann es auch nacherzählen und sich im Sprechen üben, aber zu etwas Neuem und Eigenem verarbeiten kann er es nicht, wie seine lateinischen Vocabeln und Phrasen zu lateinischen Versen und Reden. Aus diesem Grundsatz erklärt es sich, warum Geschichte und Geographie als Unterrichtszweig in den alten Lectionsplänen oft gänzlich fehlt. So war es in Schulpforte im Wesentlichen bis zur Einführung des preußischen Unterrichtssystems. Als ich im Jahre 1822, also nach dieser Reform oder vielmehr Revolution, die mir theure Anstalt wieder besuchte, rühmte mir der ehrwürdige Rector Ilgen, ihr Vorstand, der das Alte gern erhalten hätte, mit halb ironischer, halb sarkastischer Begeisterung: Ja, Freund, bei uns sieht's jetzt anders aus, als sonst: fragen sie unsere Tertianer, von oben bis unten, in welchem Jahre Attila geboren und gestorben ist, wie viel Weiber und wie viel Kinder er gehabt hat; was gilt's, auch der unterste bleibt Ihnen die Antwort nicht schuldig! Sie selbst wissen's nicht, und ich weiß es auch nicht. Freilich, anderes muß jetzt ruhen, was zu ihrer Zeit gedieh und galt." Doch wird andererseits auch der bildende Werth der Geschichte von den Gymnasien anerkannt, und es kann deshalb R. Dietsch mit Recht sagen: „Schwerlich steht zu erwarten oder zu befürchten, daß jener Unterricht je wieder verdrängt werde, es müßte denn eine Zeit der Barbarei eintreten, welche jede Brücke zur Vergangenheit hinter sich abbräche". — Dabei ist man jedoch in Bezug auf Ziel und Methode des Geschichtsunterrichts noch nicht zum Abschluß gekommen. Während man auf einer Seite dringend weise Beschränkung fordert, um Zersplitterung zu verhüten, gehen die Gymnasial-Geschichtslehrer andererseits bei dem täglich wachsenden Material und bei der täglich gründlicher werdenden Verarbeitung desselben zu maßloser Ausdehnung fort. Und während man auf einer Seite einen universalhistorischen Ueberblick der Geschichte als Ziel des Gymnasialunterrichts aufstellt, will R. Dietsch: 1) Keine Universalgeschichte, aber gründliche Kenntniß der drei Hauptvölker, Griechen, Römer und Deutsche, unter Herbeiziehung der zum Verständniß derselben nothwendigen und in ihnen selbst enthaltenen universalgeschichtlichen Momente; 2) keine Culturgeschichte, aber Benutzung und Zusammenfassung derjenigen Anschauungen, welche sich die Schüler aus dem Studium der Literaturen selbst erarbeitet haben; 3) Anleitung zur denkenden Betrachtung der Geschichte, namentlich des in den Thatsachen sichtbaren objectiven Zusammenhangs und der sich

aus ihnen ergebenden Wahrheiten; 4) Hinführung auf den religiösen und christlichen Standpunkt für die Auffassung und Beurtheilung der gesammten Geschichte; 5) Mittheilung der sicherstehenden Resultate der historischen Forschungen, aber unter überwiegendem Festhalten an den jedem Volke eigenen Ueberlieferungen. Und während man nach einer Seite hin drei Stufen des Geschichtsunterrichts als die biographische, die ethnographische und die universale oder pragmatische bezeichnet, indem man findet, daß sich das Interesse der Jugend zuerst an die Person knüpft, dann der Ideenkreis zu dem Begriffe von Volk sich erweitert und endlich der Geist zur Auffassung der Menschheit als Ganzem fähig wird, will man andererseits (R. Dietsch) auf der ersten Stufe des Geschichtsunterrichts die einzelnen Epoche machenden Thaten vorführen und durch die Ordnung derselben nach ihrem Zeitverhältnisse eine gewisse Ueberşicht über die ganze Geschichte gewinnen, auf der zweiten Stufe zusammenhängende Perioden und Ereignisse überblicken und dabei den positiv gegebenen Stoff aneignen lassen, bis auf der dritten Stufe der innere Zusammenhang der griechischen, römischen und deutschen Geschichte erkannt werden soll, wobei das, was die Schüler aus den Klassikern gelesen haben, treu benutzt, und auf das, was sie noch lesen sollen, hingewiesen werden muß.

In den beiden altklassischen Sprachen, in der Muttersprache und in der Geschichte, glaubt das gegenwärtige humanistische Gymnasium die für es wesentlichen Unterrichtsgegenstände aus dem großen Wissensreiche, das Mensch und Menschheit heißt, erfaßt zu haben. Untergeordnet ist ihm der **Unterricht in der französischen Sprache,** obschon es denselben, soviel Antipathien und Bedenken auch dagegen in neuester Zeit erhoben sind, nicht zu beseitigen wagt, während man den im 19. Jahrhundert in viele Gymnasien eingedrungenen **Unterricht in der englischen Sprache** aus Furcht vor Zersplitterung vielfach wieder abgeschafft hat: übrigens wurde der Unterricht im Englischen und wird der Unterricht im Französischen meist so nachlässig und nur mit zwei wöchentlichen Stunden in den höheren Klassen betrieben, daß sich die bildende Kraft dieser Sprachen an den Gymnasialzöglingen nicht geltend machen kann. Siegreich hingegen ist die **hebräische Sprache** aus dem Kampfe, der in der Neuzeit gegen sie in den Gymnasien aufgenommen war, hervorgegangen. Nachdem sich Ratich und Comenius die Verbesserung des hebräischen Unterrichts hatten angelegen sein lassen, und nachdem Francke und der Pietismus gestrebt hatten, dem Unterricht im Hebräischen eine bedeutende Stellung in den Schulen einzuräumen, war derselbe im 18. Jahrhundert nicht nur auf allen deutschen evangelischen Gymnasien als

obligates Fach für die künftigen Theologen eingeführt, sondern wurde er auch in einem bedeutenden Umfange gelehrt. In den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts begann er auf dem Gymnasium zu Karlsruhe schon in Quarta, von 1789 an dauerte er noch 5 Jahrescurse hindurch; erst seit 1805 begnügte man sich mit 4jährigem Cursus und zwei wöchentlichen Lehrstunden. In Königsberg begann man 1793 den hebräischen Unterricht in Tertia; auch die Gymnasialinstruction von 1816 geht mit diesem Unterricht noch bis Tertia, aber in jeder der drei oberen Klassen nur zwei „außerordentliche" Stunden; erst 1823 wird er auf die zwei obersten Klassen beschränkt. In Köthen wurde bis 1848 von der Tertia ab, also 5 Jahre hindurch, Hebräisch gelehrt. Die sichere Stellung des Hebräischen im Gymnasium machte zuerst die preußische Ministerialverfügung von 1837 wankend, indem sie es von denjenigen Lehrgegenständen des Gymnasiums, welche geeignet sind, „zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche nicht blos formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben", ausdrücklich unterschied und als ein Fach bezeichnete, das als Vorbereitung zu einem speciellen Facultätsstudium dem Zweck des Gymnasiums fremd sei. Damit war die Frage, welche 1848 und 1849 wirklich debattirt ward, nahegelegt, ob dann der Unterricht im Hebräischen im Gymnasium überhaupt ein Recht des Bestehens habe. Funkhänel verlangte aus dem Gymnasialprincip heraus, welches die Vorbereitung auf ein specielles Facultätsstudium verbiete, daß der hebräische Sprachunterricht aus dem Gymnasium verbannt werde, in das er nur gekommen sei, weil die Schule der Kirche diente, weil das Schulwesen größtentheils in den Händen theologischer Behörden lag, und weil die Gymnasiallehrer lange Zeit Theologen waren. Die Gegner Funkhänel's hingegen heben hervor, daß das Gymnasium die Verpflichtung habe, die Schüler mit der formellen und materiellen Ausbildung auszustatten, die zu einer fruchtbaren Betreibung der Facultätsstudien der Hochschule erforderlich sei; die theologische Facultät nehme also in dieser Hinsicht keine besondere Prärogative für sich in Anspruch; denn auch in Bezug auf andere Facultätsfächer werde sich der Gymnasialunterricht keineswegs ganz indifferent verhalten können, vielmehr mit Rücksicht auf den künftigen Beruf bei dem einen Schüler auf dieses, bei dem anderen auf jenes Gymnasialfach ein besonderes Gewicht zu legen haben; endlich auch sei die von Funkhänel gestellte Forderung, daß die Universität den Elementarunterricht im Hebräischen übernehmen soll, unzulässig, weil so dem theologischen Triennium eine längere, mindestens zweijährige Vorbereitungszeit vorangeschickt werden müsse, und weil sich bei den Studenten nur wenig

Bereitwilligkeit zu der Anstrengung des Gedächtnisses finden würde, die auch bei der rationellsten Behandlung des hebräischen Sprachunterrichts dem Lehrling nicht erspart werden könne. Das Resultat des Kampfes war: Das Hebräische bleibt als Unterrichtszweig des Gymnasiums, und es ist nicht allein für künftige Theologen, sondern auch für künftige Philologen obligatorisch, indem man das Wort Böttcher's adoptirt: „Die klassischen Philologen, die sich nie im Semitischen umgesehen haben, bleiben, selbst unsern großen Hermann nicht ausgenommen, für manche allgemeine Sprachanalogie, manche tiefere Sprachkenntniß lebenslang blind, oft lächerlich einseitig beschränkt".

Aus dem Bereiche der Natur und ihrer Wissenschaft nehmen die Gymnasien allgemein die **Mathematik** als Unterrichtsgegenstand auf. Während man aber bis in die Neuzeit die Mathematik neben die altklassischen Studien und gleichberechtigt mit ihnen hinstellte, weil, wie Thiersch sagt, Klassisches und Mathematisches der Wahlspruch der Gelehrtenschule ist und mit einem anderen nie eine gediehen ist und gedeihen wird, — weil auch, wie Drobisch bemerkt, die mathematisch physischen Wissenschaften als Ergänzung zur klassischen Literatur eben so entschieden auf die Zukunft gerichtet sind, als die philologisch-historischen auf die Vergangenheit, — weil ferner die Mathematik den Menschen bei sich selbst und bei seinem Verstande zurückhält, wenn er sich mit den Klassikern in das Reich der Ideale emporschwingt, — weil endlich die Mathematik als die Basis aller Naturwissenschaft und als die Logik der Natur eine eben so formale Bildungskraft, als die Grammatik, die Logik des Volkes, besitzt: so hat man im letzten Jahrzehnt, ausgehend von den geringen Leistungen oft tüchtiger Schüler und den ungenügenden Resultaten in der Mathematik bei den Abiturientenprüfungen, die Forderung aufgestellt (Roth), den mathematischen Unterricht „nur auf solche Schüler zu beschränken, welche befähigt dazu erkannt werden". Dem gegenüber vertrat Ohm das andere Extrem, als er behauptete, es sei kein Schüler geistig so beschränkt, daß er nicht noch ein tüchtiger Mathematiker werden könnte. Erler hingegen stellt sich dabei in die Mitte, wenn er sagt: „Es gilt hier: Non ex quovis ligno fit Mercurius, und es ist richtig, daß ein Einzelner, der in anderen Unterrichtsgegenständen noch Erträgliches leistet, in der Mathematik unbrauchbar sein kann, weil er sich zu einem logischen Schlusse nicht bequemen will; denn während er in anderen Disciplinen durch Kenntniß historischer Daten, durch ein unbestimmtes Gefühl für das Richtige, durch Empfänglichkeit für die Schönheit der Darstellung jenen Mangel zeitweilig vergessen lassen kann, ist ihm in der Mathematik ein solcher Ausweg nicht gestattet. Aber es

erscheint gerechtfertigt, einem, dem die Fähigkeit des logischen Schließens so abgeht, daß er, einen verständigen Unterricht und Beseitigung anderer äußerer Hindernisse vorausgesetzt, der mathematischen Beweisführung nicht zu folgen vermag, die Verfolgung eines wissenschaftlichen Studiums abzurathen". Einig ist man gegenwärtig darin, daß bei dem Betreiben der Mathematik in humanistischen Gymnasien mehr Gewicht auf die innere Spannung der Uebung als auf die äußere Ausdehnung des Gebietes gelegt werden muß, und daß die in dem Unterricht selbst stattfindende Uebung und Schulung die Hauptsache sein und die an den häuslichen Fleiß der Schüler zu stellenden Forderungen möglichst beschränkt werden sollen. — Die philosophische Propädeutik suchte man hier an die Mathematik, dort an die deutschen Aufsätze oder an die Grammatik der klassischen Sprachen anzuknüpfen, scheute sich also nicht, den Erfolg in diesem Gegenstande mehr oder weniger dem Zufalle preis zu geben. Tenne weist 1860 im Programm des Gymnasiums zu Arnsberg nach, wie die Mathematik der Anknüpfungspunkte für die logische Propädeutik so viele bietet. — Durch eine Verfügung des preußischen Ministeriums vom 7. Januar 1856 wurde die philosophische Propädeutik als eigener Unterrichtsgegenstand der Gymnasien gestrichen. Es wich der Sinn für philosophische Studien auf den Universitäten: die akademischen Lehrer klagten, und auch Kohlrausch (Erinnerungen aus meinem Leben 1863) sieht es als großen Schaden unserer Zeit an, daß die Jugend sich so sehr von ernsten philosophischen Studien abwende. Diese Erfahrung verfehlte höheren Orts ihren Einfluß nicht, und es wurde darum jene Verfügung am 13. December 1862 wieder aufgehoben, wobei es heißt: „Eine so viel als möglich auf heuristischem Wege vermittelte psychologische Belehrung über die Vermögen der menschlichen Seele und ihre auf das Denken und Erkennen gerichtete Thätigkeiten, propädeutische Uebungen zur Entwicklung des Denkvermögens, Einführung in die Methode des wissenschaftlichen Erkennens und vornehmlich die Anregung des philosophischen Interesses gehören zu den wichtigsten Aufgaben der oberen Gymnasialklassen". Und: „Es ist unerläßlich, daß die den Objecten immanenten und alle Wissenschaften verbindenden logischen Gesetze auch für sich selbst dem Schüler verständlich und geläufig werden. Historische Bekanntschaft mit der auf diesem Gebiete herkömmlichen Terminologie und der Form der einzelnen Bestimmungen ist unentbehrlich, macht aber die philosophische Propädeutik nicht aus: es bedarf fortgesetzter Uebung in der Anwendung der logischen Sätze. Das akademische Studium setzt voraus, daß die Fertigkeit darin von der Schule mitgebracht werde, und das Gymnasium hat um so mehr

die Pflicht, dieser Anordnung zu entsprechen, als die geistige Zucht, welche in der Gewöhnung an strenge begriffliche Auffassung liegt, der dem Jugendalter besonders gefährlichen Unwahrheit der Phrase entgegenwirkt und zugleich ein Correctiv gegen die Folgen planloser Lectüre und der zunehmenden Ueberladung des jugendlichen Geistes mit mannichfaltigem Stoffe bildet." — Wie die Propädeutik am besten zu lehren: Sie muß den Anschluß an die übrigen Unterrichtszweige und namentlich die Benutzung des in ihnen Gewonnenen zum Augenmerk haben. In dem Organisationsentwurfe der Realschulen und Gymnasien Oesterreichs (von Bonitz. Wien 1849) heißt es in Hinsicht der Behandlung dieses Gegenstandes also: „Als Hauptbedingung für diesen philosophisch-propädeutischen Unterricht ergiebt sich: Der philosophische Unterricht auf dem Gymnasium muß selbst den leisesten Schein vermeiden, als sei er mehr als eine bloße Vorbereitung und als könne er ein wirkliches Studium der Philologie ersetzen; und ferner, der philosophische Gymnasialunterricht begnüge sich mit den Gebieten, welche außerhalb des Streites der Systeme gelegen, die Schule von dem begründeten Vorwurfe frei erhalten, daß sie den Gesichtskreis des Schülers in willkürliche Schranken gebannt habe. Hierzu kommt noch die für jeden Gymnasialgegenstand geltende Forderung, daß derselbe mit den übrigen Gegenständen in einen wechselseitig unterstützenden Zusammenhang treten muß". „Dabei bietet die Logik in den Lehren von den Urtheilen zu der Grammatik, in dem Abschnitte von der Abtheilung der Beweise zu den Naturwissenschaften und der Mathematik, in der Lehre von der Definition zu allen auf der Schule wissenschaftlich behandelten Lehrgegenständen so mannichfache und ungesuchte Beziehungen dar, daß der Gegenstand dem Gymnasiasten nicht als ein wesentlich neuer erscheinen kann, sondern ihm nur die Gesetze zum Bewußtsein bringt, denen er, ohne daß sie ausgesprochen wurden, in andere ihm bereits bekannte Gebiete gefolgt ist. Diesen letzten Gesichtspunkt wird der Lehrer beim Unterricht in der Logik besonders hervorzuheben haben, und indem er sich auf die hauptsächlichen Lehren der Wissenschaft selbst beschränkt, dieser durch reichhaltige Anwendung auf die vorher bezeichneten, dem Gymnasiasten bekannten Wissenschaften Werth und Bedeutung zu geben wissen." — Die **concreten Naturwissenschaften** werden nur als untergeordneter Unterrichtsgegenstand von den humanistischen Gymnasien betrachtet. Man weist ihnen deshalb nur so viel Raum an, als erforderlich ist, um den Schülern einige Anschauung der ihnen zugänglichsten Formen, Erscheinungen und Gesetze zu gewähren, was auf den untersten Gymnasialstufen durch eine sinnige, an unmittelbare Betrachtung von Naturgegenständen

geknüpfte Beschäftigung mit der Botanik und Zoologie, auf der obersten durch eine mit der Mathematik möglichst zu verknüpfende Behandlung der wesentlichsten Punkte der Physik erreicht werden soll, wobei auf Vollständigkeit und systematischen Zusammenhang von vornherein zu verzichten sei. — Die **Geographie** strebt man einerseits mit der Geologie und Naturgeschichte in Verbindung zu setzen und andrerseits mit der Geschichte in Zusammenhang zu bringen, nachdem K. Ritter 1833 erklärt hatte: „Die Wissenschaft der irdisch erfüllten Raumverhältnisse kann eben so wenig eines Zeitmaßes oder eines chronologischen Zusammenhangs entbehren, als die Wissenschaft der irdisch erfüllten Zeitverhältnisse eines Schauplatzes, auf dem sie sich entwickeln mußten. Die Historie bedarf eines solchen zu ihrer Entfaltung, sie wird in ihre Gestaltungen überall, sei es ausgesprochen oder nicht, ein geographisches Element aufnehmen müssen, auch in ihren Darstellungen." Als Aufgabe des geographischen Unterrichts wird auf humanistischen Gymnasien angesehen, dem Schüler die Grundlagen der gesammten Erdkunde zu geben. —

Gott heißt das dritte und höchste Bildungsmittel. Das humanistische Gymnasium beschäftigt sich mit demselben im **Religionsunterricht**, den es in's Centrum alles Unterrichtes stellt. Wenn derselbe aber früherhin oftmals auf den Lectionsplänen der Gymnasien als „Theologie" prunkte, und wenn auch die neueste Zeit von einer Seite her wiederum mehr ein gelehrtes Wissen und mehr oder weniger systematische Theologie beim Religionsunterrichte in den Gymnasien erstrebte; so hat man von der anderen Seite vor dem Uebermaß gewarnt, das oft Gleichgültigkeit und Abstumpfung gegen das Höchste und Heiligste nach sich ziehe, und hat K. v. Raumer sehr wahr gesagt: „Im Zweifel gebe man lieber zu wenig als zu viel Religionsunterricht." „Aber — sagt Heiland im Sinne der Gymnasien der Gegenwart — die christliche Heilswahrheit bleibt auch in Gymnasien der Hauptlehrgegenstand. Nur darf das Evangelium nicht vorgetragen werden wie eine Lehre, die sich nur quantitativ von der Plato's und Cicero's unterscheidet, sondern als eine Kraft Gottes, selig zu machen Alle, die daran glauben. Nur wo dies geschieht, wird auch das ganze Leben in der Schule vom christlichen Geiste durchdrungen sein können. Wie es ein testimonium paupertatis ist, wenn man zu Geistlichen als besonderen Religionslehrern greifen muß, so wird der Hauptlehrer der Klasse, in der obersten Klasse insbesondere der Director, in diesem Unterrichte den eigentlichen Mittelpunkt finden, von dem aus seine bildende und erziehende Thätigkeit auf die Jugend ausströmt. So sehr den Geistlichen

seine kirchliche Stellung zu befähigen scheint, indem er eine persönliche Verbindung zwischen Kirche und Schule darstellt, die besonders in dem Confirmandenunterricht fruchtbar gemacht werden kann, eben so muß dagegen hervorgehoben werden, daß durch sein Wirken in zwei vereinzelten Stunden der Religionsunterricht unter die Nebenfächer gerechnet wird, und daß er als Lehrer zu wenig im Mittelpunkte der Schule und der übrigen wissenschaftlichen Disciplinen steht. Der Religionslehrer muß außer der Tiefe evangelischer Bildung auch diejenige Weite des Blickes haben und offenbaren können, die ihn befähigt, alle übrigen Unterrichtsgegenstände in die Sphäre christlicher Erkenntniß hineinzuziehen und alle weltliche Bildung im Lichte des Evangeliums zu erklären." Damit im allgemeinen übereinstimmend sagt auch K. Schmidt in der „Gymnasialpädagogik": „Der Religionslehrer des Gymnasiums muß ein Geistlicher, aber ein solcher sein, der zugleich dem Lehrercollegium angehört, der mit der ganzen Kraft und ganzen Autorität eines Lehrers vor seinen Schülern auftritt, der, weil er das individuelle Leben der Schüler, ihre Bedürfnisse, ihre geistigen Schwächen und Stärken kennt, jede Gelegenheit benutzen kann, um mit den Wahrheiten der Religion in dieses Leben einzugreifen und dieselben lebendig und fruchtbar zu machen, und deß Wissen zugleich eine solche Höhe und Tiefe erreicht hat, daß er den ganzen geistigen Horizont der Zöglinge übersicht und alles, was innerhalb desselben liegt, zur Steigerung seines Unterrichts herbeizieht". — Im Interesse des Christenthums ist in neuester Zeit von Frankreich aus die Lectüre der altklassischen Schriftsteller in Frage gestellt, und sind die Versuche, die schon das 17. Jahrhundert machte und wofür besonders der Philolog Christoph Cellarius thätig war, an die Stelle der alten Klassiker die Kirchenschriftsteller zu setzen, erneut. In Deutschland hat man jedoch im allgemeinen diese Versuche zurückgewiesen, indem der Ausspruch des Basilius Magnus: „Findet sich einige Verwandtschaft zwischen den heidnischen und den christlichen Ansichten, so wird die Kenntniß der ersteren auch nützlich sein; wo aber nicht, so wird eine Vergleichung der Verschiedenheiten euch im Bessern nicht wenig befestigen können" — von Roth wiederholt und erweitert ward, als er sagte: „Die Unchristlichkeit des heidnischen Alterthums taugt besser dazu, die christliche Wahrheit einleuchtend zu machen, als die Behandlung christlicher Autoren selbst. Denn es ist ein großer Irrthum, zu glauben, es würde die christliche Wahrheit der Jugend mehr zu Herzen gehen, wenn Lactantius und Cyprianus statt Cicero's, Juvencus statt Virgil's, Eusebius statt Xenophon's und Herodot's, Chrysostomus statt der alten

Redner die dem Lesen griechischer und römischer Schriftsteller gewidmeten Stunden ausfüllten. Wer das meint, der kennt die kirchlichen Schriftsteller selbst nicht, oder weiß nicht, in welcher Weise der jugendliche Geist angeregt werden muß. Eine solche Umwandlung des der Jugend gebotenen Stoffes würde ohne Zweifel dieselbe Wirkung hervorbringen, welche durch die Erziehungsweise mancher trefflich gesinnten christlichen Aeltern schon hervorgebracht worden ist, daß die Uebersättigung mit religiösem Stoffe bei den Kindern nicht nur Gleichgültigkeit, sondern Widerwillen und Bitterkeit gegen alles Religiöse erzeugte." „Auch in Deutschland — sagt Heiland — sei durch die Forschungen von Nägelsbach und anderen geistverwandten Männern immer mehr der Maßstab für die rechte Würdigung des klassischen Alterthums in seinem Verhältniß zum Evangelium gefunden worden. Nur hüte man sich in der Praxis der Schule dabei vor allen Uebertreibungen und ziehe nicht an den Haaren herbei, was sich nicht von selbst darbietet. So wird sicherlich auch die Christlichkeit der Gymnasien nicht dadurch erhöht, daß man erbauliche Stoffe für Exercitien verwendet, oder die Beispiele für die grammatischen Regeln aus Bibelsprüchen entnimmt. Eine andere Frage dagegen ist die, was man von Abschnitten und Stellen halten solle, die durch schlüpfrigen und sittlich anstößigen Inhalt verführerisch zu wirken scheinen. Wir sind nicht der Ansicht, daß man die klassischen Jugendschriftsteller, wie es in einzelnen Ländern geschieht und wie es die Jesuiten zu thun pflegten, vorher reinigen müsse durch Ausscheidung dessen, was nicht für die Jugend sei, weil es doch unmöglich wäre, die Schüler von den unverstümmelten Exemplaren fern zu halten, und weil der Trieb nach dem Verbotenen das Uebel nur noch mehr befördern würde. Man hat dabei die Sache oft zu weit getrieben und die Erwähnung geschlechtlicher Verhältnisse, auch wo sie mit der unbefangensten Natürlichkeit berührt werden, ohne weiteres für Gift angesehen. Sicherlich aber ist es zu billigen, daß in einzelnen Staaten der Terenz und Plautus aus der religiösen Lectüre der Gymnasien gestrichen sind. Sonst kommt hier nur noch Horaz und Ovid in Betracht. Die Metamorphosen lese man in Auswahl. Bei Horaz ist diese Auswahl fast nur bei den Satiren und Epoden nöthig, von denen man den Schülern im voraus sagt, daß es ausreichend sei, nur einige zu lesen, um diese Gattung der Poesie kennen zu lernen." Andere Gymnasiallehrer, vertrauend auf die ethische Macht der Wahrheit, finden selbst die Ausweisung des Terenz aus dem Gymnasium nicht gerechtfertigt, — sowie sie auch gegen die innere Verbindung mit der orthodoxen Theologie, die im ersten Jahr-

zehnt der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vielfach von den Gymnasien angebahnt wurde, indem man dieselbe fälschlich als eine Verbindung des Gymnasiums mit der Kirche, oder wohl gar mit dem Christenthume bezeichnete, protestiren. Aus dieser Verwechslung der orthodoxen Theologie mit dem Christenthume konnte denn auch im genannten Reactionsjahrzehnt die Gründung eines „christlichen" resp. eines orthodox-theologischen Gymnasiums zu Gütersloh versucht, und konnten auf dem Kirchentage zu Elberfeld und auf der Philologenversammlung zu Erlangen 1851 Verhandlungen über das Verhältniß des Gymnasiums zum Christenthum geführt werden, wo dann die pädagogische Abtheilung der Philologen-Versammlung einmüthig erklärte, daß alle Gymnasien ihrer historischen wie wesentlichen Bestimmung nach christliche sein müssen. „In der gelehrten Schule, im Gymnasium soll der christliche Glaube das Leitende, die Seele, das Herz des ganzen Unterrichts sein, er soll die Norm sein, an welcher das andere in seiner Bedeutung für das innerste Leben gemessen wird." So sehr und innig nun auch der nicht der orthodoxen Theologie verfallene Theil der deutschen Gymnasiallehrer mit dieser Erklärung übereinstimmen mußte, so fand er sie doch vom christlich-humanen Standpunkte aus für überflüssig, indem er sich gar nicht denken kann, daß das Gymnasium als ein Zweig an dem großen Blüthenbaume des Christenthums aus diesem Christenthum heraus könne und wolle, falls man dasselbe nur nicht mit dem Orthodoxismus der Neuzeit identificire, sondern seinen Kern in das setze, was K. Schmidt als solchen bezeichnet: „Daß ein Mensch dagewesen, in dem Gott so offenbar war, wie er nur im Menschen und als Mensch offenbar werden kann, — daß dieser Gott-Mensch dieses sein gottmenschliches Wesen gelehrt, gelebt, im Opfertode besiegelt und alle Menschen zu diesem Liebesleben in Gott und Gottleben in der Liebe aufgefordert hat, um dadurch die in der Menschheit durch die Ichsucht verdunkelte Aehnlichkeit mit Gott, dem Urquell der Liebe, wieder zu erringen, — daß jeglicher, der an diesen Gott-Menschen glaubt, d. h. ihn auf individuelle Weise wiederlebt, aller Selbstsucht, der Quell der Sünde, abstirbt und damit den einzigen Weg zur Erlangung der absoluten Seligkeit geht, — daß endlich der, der also in Gott selig, wiedergeboren ist, von da ab das ewige Leben lebt, das er nun nicht wieder verlieren kann, auch wenn er stirbt." Er sagt deshalb auch mit demselben: „Christlich ist und wird das Gymnasium nur dann, wenn aller Unterricht vom christlichen Geiste erfüllt, durchdrungen und geheiligt wird, wenn das Gymnasium alles Wissens Grund in

Gott findet und darum alles Einzelwissen aus Gott ableitet und zu Gott hinführt, die Offenbarung Gottes aber im Christenthume erkennt, und also das Bewußtsein hat, daß alles ewige, dem Zeitwechsel überhobene, unveränderliche und darum allein wahre Wissen nur aus dem Christenthum und durch dasselbe kommt, — wenn es in seinen Lehrern und Schülern ein lebendiges Christenthum bekennt und sich in Lehre und Leben, in Wort und That einer lebendig sich entwickelnden Kirche eingegliedert fühlt." —

Die den Gymnasien gestellte Aufgabe soll in Oesterreich und Baiern in ungefähr 8, in Württemberg in 10 und in Preußen in ungefähr 9 Jahren gelöst werden. Als Aufnahmejahr in die Gymnasien ist in Württemberg das zurückgelegte achte, in Preußen, Oesterreich, Baden 2c. das vollendete neunte, in Baiern das vollendete zehnte Lebensjahr festgesetzt. — Was das Verhältniß der einzelnen Unterrichtsgegenstände unter einander betrifft, so ist in der Neuzeit fast durchgehends das Klassensystem an die Stelle des seit Francke herrschend gewordenen und vom Philanthropinismus begünstigten Fachsystems getreten. **Das Klassenlehrsystem** besteht darin, „daß die Schüler in einer bestimmten Schulabtheilung in allen Gegenständen, welche auf der betreffenden Schulstufe zu behandeln sind, den Unterricht in dauerndem Beisammenbleiben empfangen," das Eigenthümliche des **Fachlehrsystems** hingegen darin, „daß die Schüler nach dem jedesmaligen Stande ihrer Kenntnisse in den einzelnen Lehrgegenständen zu Gruppen von gleichstehenden Schülern versammelt werden, um den für ihren Bildungsgrad eben berechneten Unterricht in den einzelnen Gegenständen zu empfangen." Das Fachsystem theilt also seine Schüler nach der Zahl der Lehrfächer und der Hauptlehrstufen an denselben ab; das Klassensystem hat nur so viel Abtheilungen, als Hauptstufen an der Gesammtbildung der Schule unterschieden sind. „Nach dem Fachsystem muß jede Schule sich in so viele Schulen mit eben so vielen Lehrern facultätsmäßig auflösen, als sie Lehrgegenstände hat, und jeder dieser Gegenstände hat sich in so viele gesonderte Schülerabtheilungen zu scheiden, als es Hauptlehrstufen in demselben giebt; im Klassensystem sind höchstens so viele Klassen nöthig, als die der bestimmten Schulart anheimfallende Lebensperiode des Schülers Jahre zählt." Im Fachsystem wird demnach die Individualität in Rücksicht auf das Wissen und das Bedürfniß des Einzelnen vorzüglich berücksichtigt, indeß das Klassensystem die allgemeinen, allen Einzelnen zukommenden Bildungsgrundlagen zu pflegen strebt und wesentlich die Erziehung in der Gemeinschaft betont. — Je mehr letzteres

als wesentliches Moment in der Schule angesehen wurde, um so mehr mußte auch das Klassensystem das Fachsystem verdrängen. Um jedoch auch den berechtigten Forderungen, auf denen das Fachsystem beruht, mehr oder weniger Recht zukommen zu lassen, hat man in neuerer Zeit entweder den Schüler nach allen Seiten auf einer bestimmten Stufe ein und demselben Lehrer übergeben, oder die Pflege der einzelnen Seiten der Entwicklung am Schüler verschiedenen Personen anvertraut: Klassenlehrer- und Fachlehrersystem. Nach dem strengen **Klassenlehrersystem** hat jeder Lehrer seine Klasse: Er unterrichtet in allen Lehrgegenständen, und jeder Schüler dieser Klasse ist in allem an ihn gewiesen. Auf diesem Wege lernt der Lehrer seine Schüler genau kennen und vermag deshalb jeden methodisch und pädagogisch nach seiner Eigenthümlichkeit zu behandeln; er kann so wahrhaft Erzieher, für den Schüler, der ihm nur allein ergeben ist, väterlicher Führer sein. „Der Schüler — sagt Thilo — hat nicht blos einen einheitlichen persönlichen Anhalt für sein Gemüthsleben innerhalb des Schulbereichs, sondern er hat auch in demselben ein Organ, welches im Stande ist, durch seinen Unterricht fortwährend auf Ausgleichung der Verschiedenheit, welche die Ausbildung in den einzelnen Fächern am einzelnen Schüler mißverhältnißmäßig nehmen will, mit Leichtigkeit hinzuwirken. Und der Lehrer, der alle Lehrfächer seiner Klasse zu vertreten hat, muß für seine Fächer eben dadurch vor einem Einseitigwerden in seiner Lehrerausbildung und Bethätigung geschützt sein, wie er auch jeden Lehrzweig nach der Bedeutung pflegen kann, die derselbe für die Gesammtbildung hat.“ Andererseits jedoch unterrichtet nicht derselbe Lehrer in allen Unterrichtsgegenständen gleich gut, lernt auch der Schüler nicht in allen gleich gut, und muß die vielseitige Erregung beim Unterricht fehlen, beim Schüler also eine bestimmte Einseitigkeit und Erschlaffung eintreten. Beim strengen **Fachlehrersystem** hingegen hat jeder Lehrgegenstand seinen eigenen Lehrer: es tritt also bei jeder Lection ein anderer Lehrer für den Schüler ein, der demnach weniger von dem Lehrer, als von dem Gegenstande abhängt, weniger der Person, als der Wissenschaft übergeben ist. Es wird hierbei also jedes Fach vom rechten Manne vorgetragen, der Schüler erhält die vielseitigsten Anregungen und wird zugleich gewöhnt, die Wahrheit über den, der sie lehrt, zu stellen. Auf der anderen Seite wird jedoch auch der Schüler durch die vielerlei Lehranregungen in seinem Alter mehr oder weniger zerstreut und in der Aufmerksamkeit nicht genug festgehalten, und fehlt bei dem steten Wechsel der Lehrer das erziehliche Moment der Schule fast gänzlich. Thilo hat deshalb Recht, wenn er sagt: „Die

Schule wird beim Fachlehrersystem in dem Auge der Lehrer, der Schüler und des Publikums, immer gewisser zu einer Anstalt, in welcher nicht sowohl eine in der Sittlichkeit und Tüchtigkeit des Charakters ruhende Geistesbildung zu suchen ist, als vielmehr Kenntnisse und Fertigkeiten in möglichst kurzer Zeit und leichter Art erworben werden, welche zur Hinterlegung dieser oder jener Examenstation oder zur Erreichung außerordentlicher Ziele erforderlich erachtet sind.“ Und Eilers, wenn er als Nachtheil des Fachlehrersystems noch anführt: „Um die den einzelnen Lehrgegenständen höher gesteckten Ziele zu erreichen, mußte man Fachlehrer anstellen. Da wurde dann das Uebel erst recht schlimm. Jeder Fachlehrer nahm Zeit und Kraft der Schüler für seinen Gegenstand in Anspruch, und sie übten, indem sie unter einander in Streit geriethen, jeder für sich nach Kräften jenen Geist und Leben tödtenden Druck auf die Jugend, worüber sich die Aeltern mit so vielem Recht seit Jahren beschwert haben und noch beschweren.“ — Um diese Einseitigkeiten des Fach= und Klassenlehrersystems zu vermeiden und zugleich beider Vortheile zu vereinen, hat man in den Gymnasien fast allgemein ein gemischtes System angenommen, indem man in die Hand des **Klassenordinarius** den Hauptunterricht und das Hauptsächlichste in der pädagogischen Wirksamkeit legt, ihn gleichsam zum Rector seiner Klasse macht und darum von ihm verlangt, daß er mit den anderen Lehrern der Klasse in Bezug auf Lehre und Zucht im allgemeinen, sowie bei Berücksichtigung einzelner Schüler in öftere Berathung tritt; indeß man daneben Schönschreiben, Zeichnen, Singen, meist auch Mathematik und Turnen an Fachlehrer überträgt. „Dabei, — sagt Schmidt, — wird man wohlthun, an den Anstalten, wo ein Schülerjahrgang eine Klasse bildet, tüchtige Lehrer an einander grenzender Klassen so miteinander abwechseln zu lassen, daß jeder seinen Jahrgang zwei, drei Jahre lang behält: wo mit jedem Jahre ein anderer Klassenlehrer eintritt, lernen Lehrer und Schüler sich nicht gehörig kennen; weniger als zwei Jahre bei einem Lehrer ist zu wenig; mehr als vier Jahre zu viel.“ —

Von entschiedenstem Einflusse für die Studien und den Studiengang der Gymnasien ist im 19. Jahrhundert das **Abiturientenexamen** erkannt worden. Nachdem zuerst in Preußen 1788 eine derartige mit den Schülern der Gymnasien, die zur Universität überzugehen wünschen, anzustellende Prüfung in bestimmterer Form eingeführt war, wurde die damalige Verfügung 1812, nachdem seit 1810 unter Stein und Hardenberg, durch W. v. Humboldt, Nicolovius, Süvern und Niebuhr Gymnasialverbesserungen mit glücklichstem Erfolge eingeleitet waren, — bestimmter

formulirt und 1834 revidirt und mehrfach modificirt. Es stand von da ab fest: „Die Abiturienten werden in folgenden Sprachen und Wissenschaften geprüft: in der deutschen, lateinischen, griechischen und französischen Sprache, sowie diejenigen, welche sich dem Studium der Theologie oder Philologie widmen wollen, im Hebräischen; dann in der Religionskenntniß, in der Geschichte, verbunden mit der Geographie, in der Mathematik, Physik, Naturbeschreibung und in der philosophischen Propädeutik". „Der Maßstab für die Prüfung kann und soll derselbe sein, welcher dem Unterricht in der obersten Klasse der Gymnasien und dem Urtheile der Lehrer über die wissenschaftlichen Leistungen der Schüler dieser Klasse zum Grunde liegt, und bei der Schlußberathung über den Ausfall der Prüfung soll nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler entscheidend sein, welche ein wirkliches Eigenthum derselben geworden ist." „Eine solche Bildung läßt sich nicht durch eine übermäßige Anstrengung während der letzten Monate vor der Prüfung, noch weniger durch ein verworrenes Auswendiglernen von Namen, Jahreszahlen und zusammenhängenden Notizen erjagen, sondern sie ist die langsam reifende Frucht eines regelmäßigen, während des ganzen Gymnasialcursus stätigen Fleißes." — Die neueste Zeit fand jedoch, daß die Abiturientenprüfungen durch ihr Dringen auf ein encyklopädisches Wissen vielfach üblen Einfluß vornehmlich auf den wissenschaftlichen Charakter der Zöglinge ausüben. Es erhoben sich deshalb Stimmen — Landfermann — gegen diese Art der Prüfungen. Die preußische „Verordnung in Betreff des Gymnasialwesens" von 1856 suchte die Gründe zu diesen Klagen abzuschneiden, indem sie festsetzte, daß bei Wahl der Themata für den deutschen und lateinischen Aufsatz nur solche Aufgaben zu wählen seien, welche in dem geistigen Gesichtskreise der Schüler liegen und über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorgängigen Unterricht vorausgesetzt werden könne, — daß bei Lösung der mathematischen Aufgaben nicht besonderes mathematisches Erfindungstalent, sondern klare Auffassung der einzelnen Sätze und ihres Zusammenhangs vorausgesetzt werde, — daß ein kurzes und einfaches griechisches Scriptum die richtige Anwendung der erlernten grammatischen Regeln documentire. „Die mündliche Prüfung der Abiturienten soll künftig auf diejenigen Unterrichtsfächer beschränkt werden, welche den sichersten Anhalt darbieten, die Reife derselben zu den Universitätsstudien zu beurtheilen, nämlich auf das Lateinische, das Griechische, die Mathematik, Geschichte und Religion, wozu für die zukünftigen Theologen und Philologen das Hebräische kommt." „Eine mündliche Prüfung in der deutschen Sprache und Literatur, in der philosophischen Propädeutik, im Französischen, in

der Naturbeschreibung und Physik findet nicht statt." — Gegen diese preußische Verordnung bemerkt Kohlrausch, daß die Zahl der schriftlichen Arbeiten noch immer zu groß, indem ein deutscher und ein lateinischer Aufsatz, ein lateinisches und ein griechisches Scriptum, eine französische Arbeit, mathematische Aufgaben, und für die Theologen und Philologen eine hebräische Arbeit, also drei Hauptarbeiten und drei resp. vier Nebenarbeiten verlangt würden. „Da auf solche Weise — sagt er — das Hauptgewicht der Maturitätsprüfung auf die Clausurarbeiten fällt, so wird der eine Zweck, weshalb eine Vereinfachung des ganzen Acts zu wünschen ist, daß nämlich die Versuchung zu Unterschleifen vermieden werde, nicht erreicht werden." „Die schriftliche Prüfung werde möglichst eingeschränkt; wenn man es wünscht, auf einen deutschen und einen lateinischen Aufsatz oder eine lateinische Uebersetzung." „Die entscheidenden Momente bilden das Urtheil der Lehrer und die Ergebnisse der Prüfung zusammen, und zwar so, daß über die Fächer, in welchen nicht geprüft wird, die Entscheidung der Lehrer allein gilt, in Absicht der Prüfungsgegenstände aber das Resultat zuerst aus der Prüfung selbst gezogen wird, und wenn dasselbe nach dem entschiedenen Bewußtsein der Lehrer mit dem wirklichen Wissen und Können des Schülers in gar zu schroffem Widerspruche steht, entweder das Urtheil, vielleicht belegt durch Schularbeiten des Abiturienten, den Ausschlag zu Gunsten des Letzteren giebt, oder daß äußersten Falles eine neue Prüfung über den zweifelhaften Punkt entscheidet." Die Nothwendigkeit der Abiturientenprüfung wird von Kohlrausch also hervorgehoben: „Mein Glaubensbekenntniß ist, daß die Reifeprüfung als Schluß der Schulzeit und als Maßstab für die Befähigung der Abgehenden zum Uebergange zu den akademischen Studien, wenn nicht im absoluten Sinne unentbehrlich, so doch entschieden nützlich und durch keine andern Maßregeln zu ersetzen ist. Der Mensch bedarf in jeder Stellung ja selbst in jedem Alter, außer den innern Motiven zum Rechtthun und zur Austrengung seiner Kräfte, auch der äußeren Antriebe. Für die Jugend sind diese äußeren Antriebe doppelt nöthig, da außer der Trägheit auch so viele Lockungen ihrer lebhaften Begierde und die Verführung durch das Beispiel anderer sie vom rechten Wege abzubringen drohen. Es ist eins der Zeichen der Verweichlichung unserer Zeit, daß so oft über die Ueberanstrengung der Jugend und das Schreckbild der Reifeprüfungen geklagt wird. Und auch für die Lehrer ist die Maturitätsprüfung eine heilsame Mahnung zur strengen, tüchtigen

Pflichterfüllung, nicht im Sinne der gewöhnlichen Pflichttreue, sondern der höheren, welche sich selber immer nicht genug thun kann; denn nur dadurch werden auch die Schüler zu der Anstrengung emporgehoben, welche zur wirklichen Erfüllung der Forderungen des Gesetzes nöthig ist." „Warum geht man nicht von den edleren Gesichtspunkten aus, daß die Schlußprüfung der zu den akademischen Studien abgehenden Schüler für die Schule ein Ehrentag sei, an welchem sich die Frucht ihrer langen, mit Liebe geübten Pflege an den ihm übergebenen Zöglingen darlegen will, und ein Ehrentag für die letzteren selbst, so viele ihrer nach dem Maße der ihnen verliehenen Kräfte ihre Pflicht als Schüler treu vollbracht haben? Die Schule und ihre Schüler erfüllen damit eine Pflicht der Pietät, der Achtung und Dankbarkeit gegen die Gründer und Erhalter der Anstalt, gegen die Aeltern, welche ihnen Vertrauen geschenkt haben." Ueber die Art der Prüfung läßt sich Kohlrausch also vernehmen: „Man stecke das gesetzliche Ziel der Reife nach dem ab, was mit der mittleren Begabung bei ordentlichem Fleiße erreicht werden kann, führe aber die Begabteren noch über dieses Ziel hinaus, indem man ihnen die schwierigeren, für den Jüngling passenden Schriften des Alterthums bis zur Geläufigkeit zum Verständniß bringt, in der Mathematik diejenigen Disciplinen hinzufügt, die dem weniger für dieses Fach begabten oder zu wenig Vorbereiteten zu schwer sind. Dieses wird durch eine Eintheilung in Unter- und Oberprima oder Selecta bewirkt werden können, welche den Unterricht in der Religion, Geschichte, der englischen, deutschen und französischen Sprache und Physik gemeinschaftlich haben, auch einige Klassiker zusammen lesen können, aber in 6—8 philologischen und 2—3 mathematischen Stunden getrennt sind. In diesen lesen die Selectaner der alten Sprachen die schwereren Klassiker und haben die Selectaner der Mathematik — beide brauchen nicht dieselben zu sein — ihren besonderen Unterricht. Nach dem ersten Jahre in Prima kann der für die schwereren Aufgaben gereifte Schüler nach der Selecta versetzt werden. Das Prüfungsgesetz fordert für ein Reifezeugniß nur das Maß der Primakenntnisse." — Den Anschauungen von Kohlrausch entsprechend, verlangt die Bekanntmachung des ehemaligen K. Oberschulcollegiums zu Hannover vom 31. Juli 1861, die Reifeprüfung betreffend, Folgendes: „Als Aufgabe derselben ist die möglichst klare und zuverlässige Darlegung der gesammten Schulbildung in ihren wesentlichen Punkten zu betrachten. Es ist deshalb bei der Prüfung, wie bei dem derselben vorhergehenden Schulunterrichte dahin zu sehen, daß allem demjenigen kein Werth beigelegt wird, was etwa blos für die Zeit der Prüfung eingeübt oder in der letzten Zeit vor derselben durch

außerordentliche Anstrengung ohne dauernden Erfolg eingelernt werden möchte." „Bei der Beurtheilung der Leistungen ist von einem mittleren Standpunkte als dem normalen auszugehen. Der mittlere Standpunkt aber ist derjenige, welchen ein mit gewöhnlichen Fähigkeiten begabter Schüler bei gehörigem Fleiße auf einem wohlgeordneten Gymnasium nach Vollendung des Schulcursus erreicht haben wird. Kurz läßt er sich etwa so bezeichnen: 1) In der Religion: Bekanntschaft mit dem wesentlichen Inhalte der wichtigeren Schriften des alten und neuen Testamentes, mit den Hauptepochen in der Geschichte der christlichen Kirche und zusammenhängende Kenntniß der christlichen Lehre. 2) Im Deutschen: Fähigkeit, einen schriftlichen Aufsatz zu liefern, in welchem ein bekannter und dem Verständnisse der Schüler nicht fern liegender Stoff wohlgeordnet und nicht geschmacklos, in richtiger, klarer und fließender Sprache, behandelt wird; auch mündlich sich, so weit der Gegenstand keine besondere Schwierigkeit bietet, richtig und klar auszusprechen. Vorausgesetzt wird daneben eine Bekanntschaft mit den Hauptepochen der deutschen Literaturgeschichte und besonders mit einigen klassischen Schriftstellern der neueren Zeit. 3) Im Latein: Fähigkeit, die auserlesenen Reden des Cicero und dessen weniger schwierige philosophische Schriften, den Livius und Sallust, die Oden des Horaz, Virgil's Aeneis und Eclogen und die diesen Werken etwa gleichstehenden Stücke aus andern Klassikern selbständig zu verstehen, in sinngemäßer Uebersetzung wiederzugeben und die erforderlichen Sach- und Spracherklärungen beizubringen; dabei genügende Sicherheit in der Quantität und Kenntniß der gewöhnlichen Versmaße. Ferner die Fähigkeit, ohne Hülfe der Grammatik eine lateinische Arbeit anzufertigen, in welcher sich Bekanntschaft mit dem Lexikalischen der Sprache, Kenntniß der Grammatik, Einsicht in den Bau und in die Verbindung der Sätze und einige Uebung in den lateinischen Denkformen zu Tage legen. Häufige oder grobe Verletzung der Grammatik sind mit den Anforderungen des mittleren Standpunkts unvereinbar; vereinzelte Fehler, die entweder einem Versehen zuzuschreiben sind oder geringe Bedeutung haben, können nachgesehen werden, zumal wenn die Arbeit sonst Gewandtheit im echt lateinischen Ausdrucke zeigt. 4) Im Griechischen: Bei genügender Bekanntschaft mit der Formenlehre und den Hauptregeln der Syntax die Fähigkeit, den Homer, den Xenophon, den Herodot und die den genannten Schriftstellern etwa gleichstehenden Stücke aus andern Schriftstellern da, wo in den Sachen oder in dem Ausdrucke keine erheblichen Schwierigkeiten liegen, zu verstehen. 5) Im Französischen: Geläufigkeit im Uebersetzen eines leichten Prosaikers oder Dichters, und eine im Wesentlichen

richtige Aussprache neben der Fähigkeit, eine schriftliche Arbeit zu liefern, welche von häufigen Verstößen gegen bekannte Regeln der Grammatik frei ist. 6) Im Englischen: Geläufigkeit im Uebersetzen eines leichten Prosaikers oder Dichters und eine leidlich richtige Aussprache. 7) Im Hebräischen: Geübtheit im Lesen, Kenntniß der häufiger vorkommenden Wörter und der wichtigsten Theile der Formenlehre, die Fähigkeit, leichtere Stellen aus einer historischen Schrift des alten Testaments zu übersetzen. 8) In der Geschichte und Geographie: Kenntniß der epochemachenden Begebenheiten der Weltgeschichte und chronologische Bestimmung derselben; zusammenhängende Uebersicht der griechischen, römischen und deutschen Geschichte, auch in ihrer innern Entwicklung; übersichtliche Kenntniß der vaterländischen Geschichte; endlich ein solches Maß geographischer Kenntnisse, wie es zum Verständniß der Geschichte, sowie für den Gebrauch des gebildeten Mannes im Leben erforderlich ist. 9) In der Mathematik: Kenntniß und Rechnungsfertigkeit in den vier Species in ganzen und gebrochenen Zahlen, mit Einschluß der Decimalbrüche, sowie in der Proportionsrechnung und ihrer Anwendung auf das gemeine Leben; Bekanntschaft mit den Lehren der Arithmetik bis zu den Logarithmen incl. in ihrem Zusammenhange; Uebung in Behandlung einfacher und quadratischer Gleichungen; Kenntniß der Planimetrie und einige Fertigkeit in Constructionen; endlich Kenntniß der ebenen Trigonometrie. 10) In der Physik: Einsicht in die Hauptlehren von den allgemeinen Eigenschaften der Körper, von den Gesetzen des Gleichgewichts und der Bewegung; von der Wärme, dem Lichte, dem Magnetismus und der Electricität." —

Um das dem Gymnasium gesteckte Ziel zu erreichen, ward 1837 in Preußen ein **Normalplan** für den Gymnasialunterricht aufgestellt, der, die sprachliche Bildung als Grundlage genommen, klassische und moderne Wissenschaft in Harmonie zu setzen suchte. Er umfaßte:

Lectionen.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	Stunden.					
Lateinisch	8	10	10	10	10	10
Griechisch	6	6	6	6	—	—
Deutsch	2	2	2	2	4	4
Französisch	2	2	2	—	—	—
Religionslehre	2	2	2	2	2	2
Mathematik	4	4	3	3	—	—
Rechnen und geometrische Anschauungslehre	—	—	—	—	4	4
Physik	2	1	—	—	—	—
Philosophische Propädeutik . . .	2	—	—	—	—	—
Geschichte und Geographie . . .	2	3	3	2	3	3
Naturbeschreibung	—	—	2	2	2	2
Zeichnen	—	—	—	2	2	2
Schönschreiben	—	—	—	1	3	3
Gesang	—	—	2	2	2	2
Hebräisch	2	2	—	—	—	—

Dieser Normalplan wurde in Preußen durch die Verordnung von 1856 dahin modificirt, daß der altsprachliche Unterricht noch mehr in den Mittelpunkt gestellt und die übrigen Fächer auf das Nothwendigste beschränkt wurden. Es soll die philosophische Propädeutik als eigene Lection wegfallen und auf den wesentlichen Inhalt derselben, namentlich die Grundlehren der Logik beschränkt, demjenigen Lehrer der deutschen oder alten Sprachen, oder der Mathematik, mit einer wöchentlichen Stunde zu seinen übrigen Lectionen hinzugegeben werden, welcher sich besonders für diesen Unterricht eignet; — der Geschichte und Geographie werden in den vier obern Klassen 3, in Quinta und Sexta der Geographie, mit gelegentlichen Mittheilungen aus der Geschichte, 2 Stunden, — der Mathematik in Prima, Secunda und Sexta 4, in den drei übrigen Klassen 3 Stunden, — der Physik in Prima 2 und in Secunda 1 Stunde zuertheilt; — die Naturbeschreibung fällt in Quarta ganz und in Quinta und Sexta dann weg, wenn kein ganz geeigneter Lehrer dazu vorhanden ist. — **Gegen** diese Concentration bemerkt Kohlrausch: „Die englische Sprache und ihre Literatur verdient einen Platz in den oberen Klassen des Gymnasiums. Sie zieht den Schüler viel mehr an, als die französische, und wie wenig Zeit braucht der in Secunda über die ersten Schwierigkeiten weggeführte Schüler in Prima, um die nöthige

Präparation für ein paar englische Stunden vorzunehmen!" „Die Naturwissenschaften scheinen mir in der preußischen Verfügung zu sehr, dem Bedürfnisse und der Culturstufe des Zeitalters zuwider, in den Hintergrund gestellt zu sein. Dasselbe hat nun einmal seine treibende Kraft nach der Naturseite hingewendet, und wer diese Bewegung zu wenig in seinen Gesichtskreis gebracht hat, steht zu sehr hinter der Zeit zurück. Soll denn die Jugend nicht in dem reichen Tempel der Natur einigermaßen einheimisch gemacht werden, in welchem der Mensch selbst einen so bedeutenden Platz einnimmt? Und wie könnte man dem künftigen Staatsbeamten, Geistlichen, Lehrer einige Einsicht in dasjenige vorenthalten, was jetzt die stärkste bewegende Kraft in den Fortschritten des Zeitalters nach außen hin bildet? Man kann auch den Rigorismus in der Vereinfachung zu weit treiben und sich an der Jugend versündigen." — Mit Ausnahme dieser von Kohlrausch gemachten Ausstellungen ruht die preußische Anordnung auf gesunder Theorie und reifer Erfahrung. Vornehmlich hat sie dem unklaren Hin- und Herirren betreffs der Concentration im Gymnasialunterricht ein Ende gemacht, indem sie dasselbe auf die rechte Bahn leitet, wenn sie sagt: „Die Befolgung des allgemeinen Lehrplans kann erst dann die beabsichtigte Wirkung an der den Gymnasien anvertrauten Jugend hervorbringen, wenn die Lehrer einer Anstalt davon durchdrungen sind, daß ihr Werk ein gemeinsames ist, bei dem die Thätigkeit des einen an der Thätigkeit des andern Lehrers ihre nothwendige Ergänzung findet, und deshalb im Zusammenhange mit derselben stehen muß. Das den Schüler Zerstreuende, seine Kraft Zersplitternde und sein Interesse Lähmende ist nicht sowohl die Vielheit der Gegenstände an sich, als der Mangel der Einheit in der Mannichfaltigkeit. Das so dringend hervortretende Bedürfniß größerer Concentration des gesammten Unterrichtsstoffes ist nur durch ein einmüthiges Zusammenwirken jedes Lehrercollegiums zu erreichen, wobei der Einzelne sich willig dem Ganzen unterordnet, kein Lehrobject sich isolirt, und in der Lehrweise, sowie in der Auffassung der Gegenstände, ohne Beeinträchtigung der persönlichen Eigenthümlichkeit des einzelnen Lehrers, eine principielle Uebereinstimmung herrscht. An dieser fehlt es, wenn z. B. die verschiedenen Sprachen, welche auf den Gymnasien gelehrt werden, in der grammatischen Theorie und den Grundregeln wesentlich von einander abweichen, oder wenn z. B. die Aeußerungen des Geschichtslehrers über die Geschichte des alten und neuen Testamentes und über die Thatsachen der Kirchengeschichte mit

demjenigen in Widerspruch stehen, was der Religionslehrer oder auch der Lehrer des Deutschen bei der Besprechung deutscher Aufsätze über dieselben Gegenstände vorträgt." —

Das erste Erforderniß zur naturgesetzlichen Entwicklung der Gymnasien sind die **Gymnasiallehrer.** Nur tüchtige Gymnasiallehrer schaffen tüchtige Gymnasien. Der rechte Mann am rechten Orte hilft mehr, als alle Schulregulative zu helfen und zu wirken vermögen. Der Lehrer muß der Inbegriff der Vollkommenheit für seine Zöglinge sein. Er muß vor allem eine Persönlichkeit sein, denn nur Persönlichkeit erzieht Persönlichkeit. Er muß ein Selbstgefühl haben: nur für das, wofür du dich selbst hältst, halten dich andere, und bei dem Lehrer ist das Selbstgefühl und die Sicherheit, womit er seinen Schülern gegenüber auftritt, oft das offenbare Geheimniß, warum gerade er so gute Zucht übt. Dieses Selbstgefühl darf jedoch des Zöglings Selbstgefühl nicht unterdrücken: es muß dasselbe vielmehr zu rechter Zeit und in rechtem Maße wecken. Es muß der Gymnasiallehrer ferner sein — voll von warmer, aufopfernder Theilnahme, erfüllt vom höchsten Menschheitsideal, das ihm in Christus entgegentritt, eindringend in die Erkenntniß der Welt und der Menschheit, vor allem aber in die Tiefen der Gottheit. Obschon er nur in einem besonderen Fache Meister sein kann und sein soll, so muß er doch eine Einschau in die ganze Welt der Wissenschaft gehalten haben, um von seiner speciellen Wissenschaft aus nach allen Seiten hin einen freien und offenen Blick zu behaupten. Sein fortlaufendes Studium soll und muß theoretisch und praktisch die Menschennatur sein, — in der Schulstube und auf dem Spielplatze, in der Gesellschaft und auf dem Markte, vor allem bei seinen eigenen Kindern weil in ihnen vor ihm die ganze volle Menschennatur unverhüllt und ungeschminkt laut wird. Dabei muß er leicht auffassen und klar denken, das Aufgefaßte und Gedachte in der Sprache deutlich darzustellen wissen und bei dieser wissenschaftlichen Kenntniß und Fähigkeit methodische Tüchtigkeit besitzen. Des Lehrers Leben muß sein Friede, Freude, Liebe, Gewissenhaftigkeit, Demuth, Gottergebenheit, Sanftmuth, Geduld, Treue, Mäßigkeit, Glaube, Schönheits- und Ordnungssinn, Entschiedenheit und Festigkeit, und diese Tugenden müssen dem Zöglinge so licht aus ihm entgegenleuchten, daß er jeden Schüler nach Talent und Temperament behandeln kann, ohne bei den übrigen Schülern in den Verdacht der Parteilichkeit zu kommen. Dann wird er seinen Schülern eine Autorität sein und zugleich den Aeltern seiner Schüler, — eine Autorität, die nicht durch den Stock erzwungen, sondern das Resultat innerer und innerlicher Ergebenheit ist. Und damit hat der Erzieher das Höchste erreicht,

was er erreichen kann. Der Lehrer kann bei seinen Schülern und deren Aeltern nur so viel wirken, als er bei ihnen gilt. Von seiner Autorität aber, von der Achtung und Ehrfurcht vor dem Erzieher hängt nicht blos die glückliche Entwicklung des Einzelzöglings, — hängt Achtung und Ehrfurcht vor Gesetz und Recht, vor weltlicher und himmlischer Obrigkeit ab.

Diese innere, geistige Stellung kann sich aber der Lehrer nur erwerben, wenn ihm die ihm angemessene äußere Stellung gewährt ist. Hierher gehört, daß ihm eine entsprechende Besoldung zu Theil wird. In Preußen bestimmt der vom Könige unter dem 20. April 1872 vollzogene Normaletat für die Gymnasien und Realschulen erster Ordnung Folgendes:

Die Besoldungen betragen jährlich:

A. Für die Directoren:

1) in Berlin je 2200 Thaler, 2) in den Städten mit mehr als 50,000 Civileinwohnern 1700—2200 Thlr., im Durchschnitt 1850 Thlr., 3) an allen übrigen Orten 1500—1800 Thlr., im Durchschnitt 1650 Thlr.

B. Für die definitiv angestellten ordentlichen Lehrer (incl. Oberlehrer).

1) in Berlin 700—1700 Thlr., im Durchschnitt 1200 Thlr., an allen übrigen Orten 600—1500 Thlr., im Durchschnitt 1050 Thlr.

Die Besoldungen der Stellen A 2 unter sich und der Stellen A 3 unter sich sind innerhalb der Grenzen der Minimal- und Maximalsätze, sowie der Besoldungssumme jeder Abtheilung für sämmtliche zu der betreffenden Abtheilung gehörigen Stellen übertragbar.

Zur Durchführung des Normaletats sollen zuvörderst die eigenen Mittel jeder Anstalt und der Ertrag des überall angemessen zu erhöhenden Schulgeldes verwandt werden. Die außerdem erfolgenden Zuschüsse aus allgemeinen Staatsfonds werden auf bestimmte Zeit bewilligt und zwar in der Regel im Anschluß an den bestehenden Turnus für die Etatsregulirung (auf zunächst 7 Jahre in den Provinzen Hannover, Westphalen und Rheinland, auf 8 Jahre in den Provinzen Pommern, (West-) Preußen, Posen, Sachsen und Schleswig-Holstein, auf 9 Jahre in den Provinzen Brandenburg, (Ost-) Preußen, Posen, Sachsen und Hessen-Nassau), so daß vor Ablauf dieser Bewilligungsperiode die Prästationsfähigkeit der Unterhaltungspflichtigen von neuem zu prüfen und über die Weiterbewilligung oder Zurückziehung der Zuschüsse danach anderweit zu entscheiden ist.

Eine Circularverfügung vom 3. Juli 1872 traf hinsichtlich der

Director-Besoldungen die nähere Bestimmung, daß die Directoren erhalten sollen:

A. In Städten mit mehr als 50,000 Civileinwohnern.

1) bei einer Dienstzeit von weniger als 5 Jahren 1700 Thlr., 2) bei einer Dienstzeit von 5 und mehr, aber weniger als 10 Jahren 1800 Thlr., 3) bei einer Dienstzeit von 10 und mehr, aber weniger als 15 Jahren 1900 Thlr., 4) bei einer Dienstzeit von 15 Jahren und darüber 2000 Thlr.

B. An allen Orten mit 50,000 und weniger Civileinwohnern.

1) bei einer Dienstzeit von weniger als 5 Jahren 1500 Thlr., 2) bei einer Dienstzeit von 5 und mehr, aber weniger als 10 Jahren 1600 Thlr., 3) bei einer Dienstzeit von 10 und mehr, aber weniger als 15 Jahren 1700 Thlr., 4) bei 15 Dienstjahren und darüber 1800 Thlr.

Die Besoldungen der vollbeschäftigten Elementar-, Vorschul- und technischen Lehrer sollen bei dem vom Staat zu unterhaltenden höheren Unterrichtsanstalten betragen:

a) in Berlin 500—1000 Thlr., im Durchschnitt 750 Thlr., b) in allen anderen Orten 400—800 Thlr., im Durchschnitt 600 Thlr.

Die Remuneration der vollbeschäftigten wissenschaftlichen Hülfslehrer soll nach dem Besoldungsbetrage der letzten ordentlichen Lehrerstelle bemessen, und die der nicht vollbeschäftigten technischen, Elementar- und anderen Hülfslehrer auf jährlich 30 Thlr. für die Wochenstunde bestimmt werden. Bei den höheren Lehranstalten in Berlin kann dieser Betrag, sofern es dazu neuer Bewilligungen aus Staatsfonds nicht bedarf, von dem Unterrichtsminister auf 40 Thlr. für die Wochenstunde erhöht werden.

Für die vollberechtigten Progymnasien und höheren Bürgerschulen ist im allgemeinen eine Durchschnittsbesoldung von jährlich 950 Thlr. (Rector 1500, der Oberlehrer 1200, 4 ordentl. Lehrer mit 900—600 Thlr.) als Bedürfniß anerkannt. Für die nicht vollberechtigten Anstalten derselben Kategorien wurde, zumal bei geringer Schülerzahl, eine Erhöhung der früheren Besoldungen um etwa 20% als ausreichend angesehen. — Die Elementar- und technischen Lehrer der Progymnasien und höheren Bürgerschulen sollten jedenfalls auf den Minimalsatz von 400 Thlr. gebracht werden.

Für die Realschulen zweiter Ordnung ist bei der verschiedenen Ausdehnung und Einrichtung dieser Anstalten ein Besoldungsetat nicht normirt worden; sie richten sich theils (wie die beiden Berliner Gewerbeschulen) nach den Realschulen erster Ordnung, theils nach den vollberechtigten höheren Bürgerschulen.

Bei mehreren nicht vom Staat unterhaltenen Anstalten hat man namentlich für die Stellen der Elementarlehrer die Einrichtung vorgezogen, nach welcher die Besoldungsverbesserung in bestimmten Fristen (von 3 zu 3 oder 5 zu 5 Jahren) eintritt.

Am 12. Mai 1873 erschien auch ein Gesetz über die Gewährung von Wohnungsgeldzuschüssen an unmittelbare Staatsbeamte. Nach demselben ist für die Höhe des Zuschusses der mit der Anstellung verbundene Dienstrang und die Oertlichkeit maßgebend. In letzterer Beziehung gilt die Ordnung der Servisklassen, welche das Reichsgesetz vom 25. Juni 1868 in Betreff der Quartierleistung für die bewaffnete Macht während des Friedenszustandes bestimmt hat. Hinsichtlich des Ranges werden 5 Klassen unterschieden.

Zur Abtheilung III. des Tarifs (Beamte der 4. und 5. Rangklasse. Servisklassen mit 400 — Berlin —, 300, 240, 200, 180 Thlr.) gehören die Directoren der Gymnasien und Realschulen I. Ordnung, die Rectoren der vollberechtigten höheren Bürgerschulen, der Progymnasien und der Realschulen II. Ordnung, ebenso die Inhaber etatsmäßiger Oberlehrerstellen bei den Gymnasien und Realschulen I. Ordnung.

Zur Abtheilung IV. des Tarifs (Beamte, welche zwischen denen der 5. Rangklasse und den Subalternen der Provinzialbehörde rangiren. Servisklassen mit 180 — Berlin —, 144, 120, 100, 72, 60 Thlr.) die Rectoren der nicht vollberechtigten höheren Bürgerschulen, Progymnasien und Realschulen, ferner die Inhaber der ordentlichen Lehrerstellen an den Gymnasien und den Realschulen I. Ordnung, sowie aller ordentlichen Lehrer- (d. h. incl. der Oberlehrer-) Stellen an den höheren Bürgerschulen, Progymnasien und Realschulen, endlich auch die vollbeschäftigten Lehrer in etatsmäßigen Elementar-, technischen und Vorschullehrerstellen.

Beamte, welche Dienstwohnungen inne haben, oder statt derselben Miethsentschädigungen beziehen, erhalten keinen Wohnungsgeldzuschuß. Die Dienstwohnungen werden ihren Inhabern je nach der Einwohnerzahl des Orts mit 10% des Diensteinkommens (in Städten mit mehr als 50,000 Einwohnern) oder 7½% (in Städten mit 10,000 bis 50,000 Einwohnern) angerechnet. Bei Zurückziehung der Dienstwohnung zu Amtszwecken haben die Inhaber nur den Erlaß dieser Miethe zu beanspruchen.

In Frankfurt a. M. sind die Besoldungsverhältnisse zeitgemäß umgestaltet und durch ein Regulativ vom 18. März 1873 für 8 verschiedene Klassen dahin festgestellt, daß zur 1. Klasse gehören die Directoren des Gymnasiums und der Realschule I. Ordnung (5900—6500 Mark);

2. Klasse die Dirigenten der doppelklassigen Realschule II. Ordnung, höheren Bürger- und Mädchenschulen (5200—5800 Mark), 3. Klasse die Lehrer erster Ordnung am Gymnasium, der Realschule I. Ordnung und Dirigenten der Realschule II. Ordnung, höheren Bürger- und Mädchenschulen (4500—5100 Mark), 4. Klasse die Dirigenten der einfachen, mittleren und Bürgerschulen (4200—4800 Mark), 5. Klasse die Lehrer zweiter Ordnung an den höheren Schulen (3500—4100 Mark), 6. Klasse die Lehrer dritter Ordnung am Gymnasium und der Realschule I. Ordnung und die Lehrer zweiter Ordnung an den übrigen höheren Schulen (2800—3400 Mark), 7. Klasse die Lehrer dritter Ordnung an den übrigen höheren Schulen (2500—3200 Mark), 8. Klasse die Lehrer vierter Ordnung an den höheren Bürgerschulen (1800—3200 Mark). — Bereits ist eine weitere Erhöhung in sämmtlichen 8 Klassen von dem Curatorium beantragt worden. Die Dienstwohnungen werden den Dirigenten zu 850 Mark angerechnet.

Ueber die Bewegung, welche die Aufstellung des Normaletats hervorgerufen hat, berichtet Wiese folgendermaßen:

Der neue Normaletat beseitigte das Dreiklassensystem und ordnete die Besoldung der Directoren der aus Staatsfonds zu unterhaltenden Schulen nach deren Anciennität. Vorher richtete sich die Verschiedenheit der Directorenbesoldungen nach den Stellen, jetzt nach den Personen, d. h. nach ihrem Dienstalter. Dabei wurde Berlin und die Städte mit mehr als 50,000 Civileinwohnern von den übrigen unterschieden, bei den Lehrern macht nur Berlin eine Ausnahme von der gleichmäßigen Behandlung aller übrigen; für die Anstalten der Communen und Stiftungen wurden bei der Publikation des Etats Bedürfnißzuschüsse in Aussicht gestellt.

Die Bewilligung der höheren Besoldungen von der Uebernahme einer größeren Zahl von Lehrstunden abhängig zu machen, erwies sich als unthunlich: es konnte geltend gemacht werden, daß die Lehrer außer dem eigentlichen Unterricht auch auf die Vorbereitung zu demselben, auf die Correctur der schriftlichen Arbeiten, den persönlichen Verkehr mit den Schülern u. a. viel Zeit verwenden müssen und daß sie, wenn sie ihrem Beruf genügen wollen, mit dem bestandenen Examen ihre Studien nicht für abgeschlossen halten dürfen und sich mit den Fortschritten der Wissenschaften in Zusammenhang zu erhalten haben.

Da der neue Normaletat bei den ordentlichen Lehrern, Berlin ausgenommen, keinen Unterschied zwischen den vom Staat unterhaltenen Anstalten macht, so waren die Gehaltserhöhungen für viele Lehrer besonders der kleineren Gymnasien und für die jungen Lehrer junger

Anstalten, über Erwarten groß. Neben der dankbaren Anerkennung der von der Landesvertretung und der Regierung durch die neue Gehaltsregulirung bethätigten Fürsorge fand indeß auch die Auffassung bald öffentlichen Ausdruck, daß durch den Normaletat vom 20. April 1872 im Grunde keine Verbesserung in der Lage der Lehrer, sondern nur die nöthige Ausgleichung ihrer Besoldungen mit der Höhe der inzwischen eingetretenen Preise der Lebensbedürfnisse bewirkt worden sei; man müsse deshalb noch weitere Gehaltsverbesserungen anstreben, damit der Lehrer nicht auf Nebenbeschäftigungen, wie Privatunterricht zur Erhöhung seines Einkommens, Bedacht zu nehmen genöthigt sei.

Mehrere der größeren Städte folgten bei den Gymnasien und Realschulen ihres Patronats sogleich dem Vorgange des Staates; einige machten sich anheischig, das Besoldungsmaximum der einzelnen Stellen nach und nach durch Zulagen zu erreichen; aber viele konnten es nicht und auch das allgemein angewandte Mittel der Schulgeldserhöhung erwies sich in solchen Fällen meist als unzureichend; andere wollten es nicht und lehnten entweder überhaupt ab, sich zu Leistungen zu verpflichten, die durch das Statut der betreffenden Schule nicht vorgesehen, oder sie wollten es ihrer freien Entschließung vorbehalten, die Lehrerbesoldung je nach Dienstalter und Würdigkeit jedes Einzelnen zu bemessen.

Ein Zwang zur Einführung des Normaletats konnte nicht geübt werden; aber auch die widerstrebenden Patronate konnten sich der in den Verhältnissen selbst liegenden Nöthigung nicht entziehen. Tüchtige Lehrkräfte den Anstalten zu erhalten oder zu gewinnen, wurde immer mehr von der Annahme des Etats abhängig. Etwas geschah wohl überall; aber in vielen Fällen doch zu wenig, als daß nicht Ursache geblieben wäre, Unzufriedenheit und Mißmuth laut werden zu lassen. Es geschah von Lehrern, Anstalten und Magistraten: man wandte sich mit einzelnen und oft gleichlautenden Collectivpetitionen, denen sich bisweilen auch die Lehrer von Bürger-, Stadt- und Mädchenschulen anschlossen, an den Unterrichtsminister und an das Abgeordnetenhaus mit der Bitte, die nicht staatlichen Schulen, um sie vor Verkümmerung zu bewahren, in der Lehrerbesoldung ebenso zu behandeln wie die fiscalischen.

Bis dahin hatten sich ungeachtet der Verschiedenheit in der Ausstattung der einzelnen Anstalten die städtischen Lehrer den anderen an Rechten und Pflichten gleichstehend angesehen; jetzt brachte die Durchführung des Princips der Gleichmäßigkeit im Normaletat dieselbe zu dem Verlangen: wenn die Lehrer an einer so großen Zahl von Schulen gleicher Kategorie Gleiches leisten, so müssen auch die Besoldungen gleich sein.

Andererseits machten gegenüber den Gymnasien und Realschulen erster Ordnung nun auch die Lehrer der Progymnasien sowie der Realschulen zweiter Ordnung und der höheren Bürgerschulen mit Hinweis auf ihre verhältnißmäßig gleichen Aufgaben ähnliche Ansprüche geltend; nicht minder petitionirten die technischen und Elementar- und Vorschul-Lehrer, bisweilen mit Einreichung fertiger Etatsentwürfe.

Auf die Gesuche von Magistraten um Antheil an den Staatsmitteln zur Unterhaltung ihrer Schulen wurde von Seiten der Regierung wiederholt erklärt, daß, abgesehen von besonderen Gründen des öffentlichen Interesses, der Staat grundsätzlich nur dann helfend hinzutreten könne, wenn die Communen in den Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit für ihr Schulwesen ausreichend Sorge trügen. Andernfalls müsse der Staat sich vorbehalten, die Anstalten, wenn sie verkümmern sollten, auf ein den thatsächlichen Verhältnissen entsprechendes Maß von Berechtigungen zu reduciren.

Dagegen wurde unter anderm geltend gemacht, daß, wie die Verfassungsurkunde die öffentlichen Lehrer unterschiedlos als Staatsdiener anerkenne, so schon das allgemeine Landrecht die Schulen überhaupt für Veranstaltungen des Staats erklärt habe, woraus folge, daß der Staat es sei, dem die Pflicht, höhere Schulen zu dotiren und zu unterhalten, obliege, und daß er nicht befugt sei, die Communen zu einer Betheiligung dabei anzuhalten: eine Rechtsansicht, bei der jedenfalls schon das übersehen wird, daß dann bei der Gründung von Gymnasien und Realschulen hinsichtlich ihrer Zahl und der Wahl des Orts das Interesse des Staats, nicht das der einzelnen Communen, das Bestimmende hätte sein müssen.

Als die Staatsregierung damit umging, den Beamten nach den bereits bewilligten Gehaltserhöhungen in Rücksicht auf die zunehmende Theuerung eine weitere Erleichterung durch Wohnungsgeldzuschüsse zu gewähren, entstand unter den Lehrern eine neue Beunruhigung; zuerst dadurch, daß die Budget-Commission des Abgeordnetenhauses vorschlug, die Lehrer von der Bewilligung auszuschließen. In den dadurch veranlaßten Petitionen wurde u. a. ausgeführt, daß die Gleichstellung der Lehrerbesoldungen thatsächlich eine Ungleichheit geschaffen habe zum Nachtheil der Lehrer in den größeren Städten: diese besonders in der Verschiedenheit der Miethspreise bewirkte Ungleichheit könne durch einen nach der Größe der Städte verschieden normirten Servis annähernd ausgeglichen werden.

Die Landesvertretung schloß die Lehrer derjenigen höheren Schulen, bei denen die Unterhaltungspflicht dem Staate obliegt, in die Bewilligung

der Wohnungsgeldzuschüsse ein. Das Gesetz erschien unter dem 12. Mai 1873. Die Eintheilung der Servisklassen nach der Größe der Städte ist die bereits für das Militär geltende.

Der dem Gesetz beigegebene Tarif unterscheidet hinsichtlich der Höhe des Zuschusses die Beamten nach fünf Abtheilungen. Daß dabei zwischen den Oberlehrern und den ordentlichen Lehrern ein Unterschied gemacht, und jene in der dritten Abtheilung den Beamten der vierten und fünften Rangklasse zugezählt, die ordentlichen Lehrer aber in der vierten Abtheilung den Beamten gleichgestellt werden sollten, welche zwischen denen der fünften Rangklasse und den Subalternen der Provinzialbehörden stehen, war die Ursache neuer Unzufriedenheit, zahlreicher Beschwerden und Massenpetitionen. Man verlangte, daß zwischen den akademisch vorgebildeten und definitiv angestellten Lehrern der höheren Schulen kein Unterschied gemacht, alle zur dritten Abtheilung des Tarifs gerechnet und den richterlichen Beamten gleichgestellt würden. Von Seiten des Finanzministers wurde hierauf nicht eingegangen, wohl aber eine Vermehrung der Oberlehrerstellen zugestanden.

An den betreffenden Anstalten wurde deshalb das Zahlenverhältniß der Oberlehrerstellen zu den ordentlichen nun so normirt, daß bei jeder die Zahl der Oberlehrerstellen einschließlich der Stelle des Directors die Hälfte der Gesammtzahl der wissenschaftlichen Lehrerstellen, einschließlich der des Directors beträgt. In Folge dessen wurden auf einmal 65 Lehrer zu Oberlehrern befördert.

Damit war das frühere Princip aufgegeben, wonach die Zahl der Oberlehrer zu der der ordentlichen an derselben Anstalt in der Regel sich verhalten sollte wie 3 zu 4, außerdem aber bestimmt war, daß für die Festsetzung der Zahl der Oberlehrerstellen die Gesammtzahl der wissenschaftlichen Lehrer einer Anstalt keineswegs das allein maßgebende sein dürfe, vielmehr auch das numerische Verhältniß der unteren und oberen Klassen berücksichtigt werden müsse, weil meistentheils nach der Schülerfrequenz die Zahl der unteren und mittleren Klassen und somit auch der Lehrer für dieselben, die bei weitem größere ist, was in mehreren Fällen eine Beschränkung der Oberlehrerstellen zu Folge gehabt hatte. —

Von den städtischen Communen waren wenige in der Lage oder Willens, den Lehrern ihrer höheren Schulen gleichfalls Wohnungsgeldzuschüsse zu gewähren; schon die Rücksicht auf die übrigen städtischen Beamten hielt davon ab. Einige Städte bewilligten den Lehrern persönliche Zulagen über den Normaletat hinaus als ein Aequivalent für den Wohnungsgeldzuschuß. Eine große Zahl von Directoren, Lehrern, Schulcuratorien und Magistraten wandten sich aber theils an das

Staatsministerium, theils an das Abgeordnetenhaus mit der Petition, daß den Lehrern derjenigen höheren Schulen städtischen Patronats, welche wegen nachgewiesenen Unvermögens der zu ihrer Unterhaltung verpflichteten Communen Bedürfnißzuschüsse zur Durchführung des Normaletats aus der Staatskasse empfangen, auch Wohnungsgeldzuschüsse, wie sie den Lehrern der königlichen Anstalten gewährt werden, aus Staatsmitteln bewilligt werden möchten. Die von einigen angewandte Argumentation ging dabei von denselben Voraussetzungen wie bei dem Normaletat aus: Die städtischen Lehrer seien nicht blos als Communalbeamte anzusehen, sondern als Staatsdiener; darum habe der Staat die Pflicht, sie alle gleich zu behandeln, zumal da es sich, wenn auch unter anderem Namen, um eine neue Gehaltserhöhung handle: habe man bei der früheren Gleichmäßigkeit gefordert, so sei sie auch bei der neuen nothwendig.

Der Unterrichtsminister hatte seinerseits die an ihn in dieser Beziehung gerichteten Gesuche nicht genehmigen können; das Haus der Abgeordneten sprach sich in einer Sitzung des 13. Mai 1874 für Berücksichtigung der Petitionen aus, und dieselbe wird, soweit Mittel dafür verfügbar sind, ohne Zweifel erfolgen.

Zu Ende des Jahres 1873 war bei den meisten höheren Lehranstalten der Normaletat durchgeführt; den Wohnungsgeldzuschuß empfingen außer den königlichen Gymnasien und Realschulen erst wenige andere; und einige Anstalten gab es immer noch, die weder das Eine noch das Andere hatten.

Bei dem Interesse, welches sich auf einmal im Lehrerstande lebhaft und vorwiegend den erwähnten Fragen zugewandt hatte, mußte sich die Aufmerksamkeit bald auch auf die große Verschiedenheit im Avancement der Lehrer richten. Es könnte nachgewiesen werden, daß dasselbe bisher außerordentlich ungleichmäßig gewesen ist, indem bei einigen Anstalten die Lehrer schon nach einer sehr kurzen Zeit in eine Oberlehrerstelle aufgerückt sind, während dies bei anderen erst nach einer viel längeren Reihe von Dienstjahren geschehen ist. Die Angelegenheit wurde in Provinzialvereinen, auf „Lehrertagen" und sonst besprochen; man erklärte, das gegenwärtige Mißverhältniß in der Ascension der Lehrer, wobei das Lebens- und Dienstalter, sowie die gleiche Vorbildung und gleiche Tüchtigkeit ihre Würdigung nicht finde, lähme die Berufsfreudigkeit, schädige durch die materiellen Nachtheile das Wohl der Familien und beeinträchtige durch den häufigen Lehrerwechsel die Wirksamkeit der Anstalten selbst.

Man verlangt deshalb, daß, wie durch den Normaletat von 1872 die Besoldung der Directoren nach dem Dienstalter geregelt worden,

dasselbe System auch auf die übrigen Lehrer angewandt werde. Es wurde vorgeschlagen, die Lehrer bestimmter Distrikte, etwa der Provinzen oder Regierungsbezirke, nach Analogie der Juristen — und Regierungscollegien in große Gruppen zusammenzufassen, und für dieselben ein Avancement nach dem Dienstalter festzusetzen, mit gleichzeitiger Anordnung von periodischen, und für gewisse Städte auch von Local-Zulagen. Behufs Erleichterung der Ascension schlug man u. a. auch vor, nur **eine** Art von Prüfungszeugnissen einzuführen und die Anforderungen des Examens herabzusetzen. Und wo man so weit nicht gehen mochte, sprach man sich doch übereinstimmend dafür aus, der gegenwärtige Ascensionsmodus sei aufzugeben, und den Lehrern ein gesetzlicher Anspruch des regelmäßigen Aufrückens in höhere Gehaltsstufen zu gewähren. Petitionen dieser Art wurden auch an das Haus der Abgeordneten gerichtet.

Vollends durch den Tarif des Gesetzes über die Wohnungsgeldzuschüsse wurde die Geldfrage zugleich zu einer Rangfrage. Auch diese ist in Versammlungen und öffentlichen Blättern mit großer Lebhaftigkeit discutirt worden, und gehört, wie die Einkommens- und die Schulberechtigungsfrage, zu demjenigen, was in neuerer Zeit bei vielen Lehrern die unbefangene Hingebung an ihren Beruf gestört hat.

Bisher ist den Lehrern der höheren Unterrichtsanstalten in Preußen ein bestimmter Beamtenrang nicht beigelegt gewesen; schon die Unterscheidung von unmittelbaren und mittelbaren Staatsbeamten erschwerte eine Festsetzung darüber. Aber die Zugehörigkeit der studirten Lehrer zum höheren Beamtenstande, ihre Ebenbürtigkeit mit den übrigen wissenschaftlich ausgebildeten Beamten, sowohl rücksichtlich der Würde des Amtes selbst, wie in Bezug auf die Ansprüche, die das Leben an sie macht, ist von officieller Seite niemals bestritten, sondern immer als selbstverständlich angesehen worden. Durch die den Lehrern in den Servisklassen angewiesene Stelle fanden sie jedoch nicht nur ihre materiellen, sondern auch ihre socialen Interessen geschädigt und ihr Ansehen in den Augen des Publikums herabgedrückt. Es hatte wenig Erfolg, daß in amtlichen Verfügungen erklärt wurde, aus der Classificirung des Tarifs seien hinsichtlich der dienstlichen Stellung und des Rangverhältnisses der Lehrer keinerlei Folgerungen zu ziehen, es seien andere Rücksichten dafür maßgebend gewesen. Man blieb bei der Auffassung, dem Lehrerstande sei dadurch eine öffentliche Zurücksetzung widerfahren, und er könne jedenfalls den Anspruch machen, den richterlichen Beamten gleichgeachtet zu werden. Die völlige Parallelisirung der Lehrer mit dem Richterstande ging jedoch von irrigen Voraussetzungen aus und ließ sich nicht durchführen. Die in der Sache an das Abgeordnetenhaus

gerichteten Petitionen gingen schließlich darauf hinaus, daß alle akademisch gebildeten Beamten in die Abtheilung III des Tarifs gebracht würden. Im Plenum des Hauses ist die Sache 1874 nicht zur Verhandlung gekommen. — Daß einstweilen wenigstens die Zahl der Oberlehrerstellen an den fiscalischen Gymnasien und Realschulen I. O. vermehrt worden, ist bereits erwähnt.*)

Der Normaletat von 1872 bezieht sich nur auf die Directoren, die Oberlehrer und die ordentlichen Lehrer der Gymnasien und der Realschulen I. O.; die Nothwendigkeit, die Besoldungen auch der übrigen Lehrer

*) In Baiern sind ausdrückliche Festsetzungen über das Rangverhältniß der Lehrer zu den andern öffentlichen Beamten nicht erlassen. Ein Uniform-Regulativ für die Professoren der Lyceen und Gymnasien vom Jahre 1811 hat noch jetzt Geltung, enthält aber keine Bestimmung über den Rang. Die königliche Verordnung über eine neue Normirung der Staatsdiener-Besoldungen vom 23. Mai 1872 spricht aus, die Klasseneinreihung präjudicire in keiner Weise dem Dienstrange der Beamten, sondern sei nur für die Gehaltshöhe maßgebend. Man ist gleichwohl geneigt, darin, in Ermangelung anderer Bestimmungen, zugleich eine Rangordnung der verschiedenen Dienstzweige zu erkennen. Das Gehaltsregulativ hat 10 Klassen, anhebend mit den Ministerialräthen. Die Directoren der höheren Schulen werden in keiner Klasse aufgeführt, weil sie als solche nur eine Functions-Zulage zu ihrem Professorgehalte beziehen und sich in widerruflicher, nicht fester dienstlicher Stellung befinden. Die Professoren (d. h. die Oberlehrer) der Lyceen sowie der Human- und Realgymnasien gehören der 6. Klasse an neben den Bezirks-Gerichtsräthen, Stadt- und Landrichtern u. s. w. Die Studienlehrer (den ordentlichen Lehrern der preußischen Bezeichnung entsprechend) stehen in der 8. Klasse neben den Gerichtsassessoren, Oberförstern, Kanzlisten der Ministerien, Polizeisecretairen u. s. w.

Auch in Sachsen sind Bestimmungen über den Rang der Lehrer nicht erlassen. Die Hofrangordnung vom 30. September 1862, fünf Klassen enthaltend, deren erste mit den Staatsministern beginnt, setzt die Rectoren der beiden Fürstenschulen (Meißen und Grimma) in die 4. Klasse neben die Amtshauptleute, Justiz-, Finanz-, Legations-Räthe, Majors u. a.

In Württemberg besteht seit 1810 eine von den Besoldungen unabhängige Rangordnung der Beamten. Sie enthält 10 Stufen, auf deren erster die Staatsminister stehen; auf der 4. die Directoren der Landescollegien, auf der 5. der Rector und der Kanzler der Universität, der Director der polytechnischen Schule u. a., auf der 6. die ordentlichen Professoren der Universität, die Rectoren der Gymnasien u. a., auf der 7. (neben den Landräthen, Oberamtsrichtern, Forstmeistern u. a.) die Professoren (d. h. Oberlehrer) der Gymnasien, die Rectoren der Lyceen (Progymnasien) und der Realanstalten, auf der 8. (neben den Pfarrern und Diaconen, Oberamtsärzten, Lieutenants u. a.) die den ordentlichen Lehrern in Preußen entsprechenden Professoren der Gymnasien, die Rectoren der Lateinschule, auf der 9. (neben den Gerichtsnotaren, Ministerial-Kanzlisten u. a.) die Präceptoren und Reallehrer.

dieser Anstalten und der Lehrer an den anderen Kategorien des höheren Schulwesens entsprechend zu erhöhen, konnte nicht verkannt werden. Es sind in dieser Beziehung verschiedene Verfügungen erlassen worden, welche zwar für diese Lehrerklassen und Schulkategorien nicht ebenso einen allgemein gültigen Normaletat aufstellen, vielmehr auf die Bedeutung der Anstalten, die Größe der Städte u. a. Rücksicht nehmen, aber doch wesentliche Verbesserungen anordnen und thatsächlich zur Folge gehabt haben.

Konnte der Unterrichtsminister die Durchführung der Normaletats bei den bestehenden und anerkannten Gymnasien und Realschulen städtischen Patronats nicht erzwingen, so war er doch unverhindert, für die Zukunft die staatliche Anerkennung einer höheren Lehranstalt von der Annahme des Normaletats abhängig zu machen. Dies ist durch mehrere Verfügungen geschehen, und demgemäß auch bestimmt worden, daß bei keinem noch in der Entwicklung begriffenen Gymnasium und keiner Realschule I. O. die Abhaltung der ersten Abiturientenprüfung gestattet werde, bevor nicht der Nachweis der Erfüllung des Normaletats geführt worden ist. Dieser Grundsatz ist wiederholt zur Kenntniß des Abgeordnetenhauses, namentlich der Budget- und der Unterrichtscommission gebracht,

---

In Baden sind die Lehrer in der Beamten-Rangordnung von 1808 nicht erwähnt; sie sind erst in neuerer Zeit als Staatsdiener anerkannt, ohne daß dabei über ihren Rang etwas bestimmt worden wäre. Ein factisches Rangverhältniß ist aus dem Diätenreglement vom 23. Juli 1867 zu entnehmen; doch wird im Eingange bemerkt, daß die Zusammenfassung in den einzelnen Tarifklassen den sonstigen Rangverhältnissen der betreffenden Beamten nicht präjudicire. Dasselbe enthält 10 Klassen, in deren 1. die Staatsminister u. a. stehen. Die Gymnasialdirectoren sind in der 3. aufgeführt, neben den Schulräthen, Universitäts-Professoren, (Forst-, Steuer-Directoren u. a.). Die Professoren (Oberlehrer) der Gymnasien und Realschulen stehen in der 4. Klasse neben den Ministerial-, Bezirksjustiz-, Polizei-, Cassen-Beamten u. a. — Das Servisgesetz vom 9. Januar 1874 nimmt 6 Klassen an, in deren erster die Mitglieder des Staatsministeriums stehen, in der 2. die übrigen Mitglieder der obersten Staatsbehörden, die ordentlichen Professoren der Universität u. a. Die Directoren und Professoren (Oberlehrer) der Gymnasien, Progymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen stehen in der 3. Klasse mit den Schulräthen, Staatsanwälten der Kreis- und Hofgerichte, sowie der Kreisgerichte u. a. den sogenannten Mittelstellen. Zur 4. Klasse gehören alle mit Staatsdienerschaft angestellten und nicht einer der höheren Klassen zugeordneten Beamten.

In Oesterreich sind die Staatsbeamten durch das Reichsgesetz vom 15. April 1873 in 11 Rangklassen getheilt. In der 1. Klasse steht der Minister-Präsident, in der 2. die Minister, der Präsident des obersten Gerichtshofes u. a. Die Directoren der Staats-Mittelschulen (Gymnasien, Realschulen und Lehrerbildungsanstalten) gehören der 7. Rangklasse an, unabhängig vom Gehalt. Bei den Professoren (Oberlehrern) kommt die Besoldung in Betracht.

und hat daselbst volle Zustimmung gefunden. Ebenso wird wegen der bei mehreren Städten gemachten Erfahrung, daß die anfängliche Bereitwilligkeit, für die Herstellung und ordnungsmäßige Ausstattung einer höheren Lehranstalt alles Nöthige aufzuwenden, nicht vorhält, jetzt bei Neugründungen immer auch ein bindender Beschluß der Stadtbehörde erfordert, durch den sie sich verpflichten, alle etwa entstehenden Einnahme-Ausfälle und Mehrbedürfnisse durch entsprechende Erhöhung des Zuschusses aus der Kämmereicasse zu decken. Hin und wieder sind die Kreise zugetreten und haben sich an den Mehrkosten betheiligt.

In den letzten Jahren sind jedoch bei nachgewiesenem Unvermögen der betreffenden Städte, ihre Schulen nach Maßgabe des Normaletats zu erhalten, nicht wenige, deren Fortbestehen im öffentlichen Interesse erachtet wurde, vom Staate übernommen worden. In den Vorverhandlungen darüber sind jedesmal die von den Communen dauernd zu gewährenden Leistungen in Geldbeiträgen, in Bezug auf die Pension der Lehrer und bisweilen auch hinsichtlich des Schullocals, festgestellt worden. Vielen anderen sind auf eine bestimmte Reihe von Jahren Bedürfnißzuschüsse aus allgemeinen Staatsfonds gewährt worden.

Durch eine Ministerial-Verfügung vom 15. October 1873 wurde bestimmt, daß bei allen höheren Lehranstalten, welche Bedürfnißzuschüsse aus allgemeinen Staatsfonds erhalten, gemäß der Cabinets-Ordre vom 10. Januar 1817 und der Ministerial-Verfügung vom 2. October 1842

Die wirklichen Lehrer an den Mittelschulen erhalten in Wien 1200 fl., an den übrigen Orten 1000 fl. und nach je 5 in zufriedenstellender Weise zurückgelegten Dienstjahren bis zum 25. eine Quinquennalzulage von 200 fl. (Außer dem Gehalt und der Quinquennalzulage wird den Lehrern eine nicht pensionsfähige Activitätszulage gewährt, in den ersten 15 Dienstjahren in Wien 500 fl., an den Orten 2. Klasse 300, 3. Klasse 250, 4. Klasse 200 fl., vom 16. Dienstjahre an bei hervorragenden Leistungen resp. 600, 360, 300, 240 fl.)

Nach Erlangung der dritten Quinquennalzulage und auf Grund besonders anzuerkennender Leistungen können die Professoren der Mittelschulen vom Unterrichtsminister in die 8. Rangklasse befördert werden.

In Rußland haben die Unterschiede der schon von Peter dem Großen (1722) aufgestellten Rangordnung von 14 Klassen im wesentlichen noch ihre Geltung. Ein Statut von 1864 setzt die Gymnasial-Directoren in die 5. Klasse neben die Universitäts-Professoren und Staatsräthe, die Gymnasial Inspectoren in die 6. neben die Collegienräthe, Obersten u. a., die Lehrer der Wissenschaften und Sprachen in die 8. neben die Collegienassessoren, Majors u. a. Der Rang wird aber in der Regel erst nach mehrjähriger Amtsführung verliehen. Rangerhöhungen treten nach einer bestimmten Zahl von Dienstjahren ein. Die Lehrer können um 3 Stellen im Range avanciren, und sind meistentheils nach 12 bis 16 Dienstjahren Staatsräthe, wie die Directoren in der Regel nach 18 bis 20 Dienstjahren Wirkliche Staatsräthe sind.

ein Königliches Compatronat einzurichten ist. Der Unterrichtsminister beabsichtigte jedoch nicht, die Selbständigkeit der Schulpatronate dadurch wesentlich zu beschränken. Namentlich sollte das Recht der Besetzung der Director- oder einzelner Lehrerstellen von Seiten des Staats nur in außerordentlichen Fällen in Anspruch genommen werden, wo die Ausübung dieses Rechts seitens der vorher Wahlberechtigten nachweislich Mißstände herbeigeführt hat, oder wenn sonst die Uebernahme desselben durch den Staat im Interesse der Anstalt erscheint. Alle subventionirten höheren Lehranstalten müssen aber für das Schulgeld einen bestimmten Durchschnittssatz (24 Thaler jährlich) annehmen, wobei jedoch je nach den localen Verhältnissen eine Abstufung der Sätze für die verschiedenen Klassen gestattet ist. Ebenso ist bestimmt worden, daß, wie allgemein bei den fiscalischen Anstalten so auch bei denen, welche aus Staatsfonds Zuschüsse erhalten, Unterstützungen aus der Schulcasse, sofern der Etat nicht eine besondere Position dafür enthält, ferner nicht bewilligt werden dürfen.

Die Verhandlungen über die Einkommensverbesserung der Lehrer städtischer höherer Schulen brachten bei der Bürgerschaft mehrerer Städte eine veränderte Stimmung gegen die Anstalten und die Lehrer selbst hervor. Es war ohnehin schon an mehreren Orten anders darin geworden. Hatte man anfangs lebhafte Theilnahme und große Opferwilligkeit für Errichtung einer höheren Schule bewiesen, so erkaltete der erste Eifer nicht selten, wenn sie nicht so schnell, wie man wünschte, durch große Frequenz und andere Erfolge den gehegten Erwartungen entsprach, und wenn die Personen nicht mehr da waren, welche die Sache zuerst angeregt und gefördert hatten; man empfand allmählich mehr das Drückende der nothwendigen Zuschüsse aus der Kämmerei als die materiellen und die geistigen Vortheile, welche die Schule der Stadt und weiteren Kreisen brachte. So zog man sich mehr auf die beschränkteren Ortsinteressen zurück, und es verbreitete sich in manchen Communen eine Gesinnung, die der Voraussetzung wenig entspricht, in welcher Luther einst seinen Tractat von den Schulen an die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte in deutschen Landen richtete. Vollends nun die Forderungen des Normaletats und des Wohnungsgeldes zu einer Zeit, wo die bevorstehende Aufhebung der Mahl- und Schlachtsteuer die städtischen Einnahmen zu vermindern drohte, ohne daß Aussicht war, den Ausfall alsbald durch andere Mittel decken zu können!

Auch Gymnasien von langer, rühmlicher Vergangenheit wurden von den betreffenden Communen dem Staate angeboten; man sah sie wie eine Last an, argumentirte auch wohl: da es doch fast ausschließlich

der Staat sei, der aus den höheren Schulen die Kräfte für Gesetzgebung, Rechtspflege, Verwaltung der Kirchen- und Schulämter und ebenso für den höheren Militärdienst ziehe, so sei es um der Beamten willen mehr im Interesse des Staats als der Städte, daß Gymnasien bestehen, und er dürfe sie eigentlich nicht der beweglichen Neigung einer nach ihren Mitgliedern oft wechselnden Communalverwaltung überlassen. Auch das vermehrte hie und da den Unmuth, daß man sich in einer Zeit des allgemeinen Verlangens nach Selbstverwaltung bei der Annahme von Subventionen, ungeachtet der Liberalität, mit welcher der Staat dabei verfuhr, doch in eine Abhängigkeit von demselben zu begeben meinte, die man nach der Seite hin nicht gewohnt war. — Je kostspieliger die Erhaltung der Schulen durch den Besoldungsetat wurde, desto mehr nahm in mehreren Städten das Widerstreben bei anderen Erfordernissen für dieselben zu. — Bei einigen Schulen gewährte man die Gehaltsätze des Normaletats den Lehrern nur unter der Bedingung, keinerlei Privatunterricht mehr zu ertheilen; in den meisten fing man an, von den auswärtigen Schülern ein höheres Schulgeld als von den einheimischen zu fordern."

Auf diesen Weg haben vor allem auch die **Schulamtsexamina** geführt. Das Schulamtsexamen (— im 16. und 17. Jahrhundert war Bedingung der Anstellung im Gymnasiallehrerfach die Empfehlung berühmter Männer, später das Examen der Theologie oder die philosophische Doctorwürde —) ist zuerst im 19. Jahrhundert gefordert, seit den dreißiger Jahren in mehreren deutschen Staaten, erst seit 1848 in Oesterreich eingeführt. Die wichtigste Verfügung für dasselbe war das 1810 erscheinende preußische Reglement für „Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts", die bestimmt war, „ohne Rücksicht auf gewisse Lehrerstellen, nur die Tauglichkeit der Subjecte für die verschiedenen Arten und Grade des Unterrichts im allgemeinen auszumitteln", und die „in der Regel bestehen soll in der Anfertigung schriftlicher Arbeiten, einer mündlichen Prüfung und einer Probelection." Die Kenntnisse, welche darnach im allgemeinen von den angehenden Schulmännern gefordert werden sollen, sind philologische, historische und mathematische. „Dieser allgemein-pädagogischen Prüfung sich zu unterziehen, sind gehalten die künftigen Lehrer an Schulen, welche die Befugniß haben, Schüler zur Universität zu entlassen." — Hierzu erfolgte dann am 20. April 1831 ein Reglement, worin aufgegeben ward, daß die Prüfung pro facultate docendi die Tüchtigkeit der Candidaten für die verschiedenen Fächer und Stufen des Unterrichts blos im allgemeinen und ohne Rücksicht auf eine bestimmte Lehrstelle ermitteln soll, wodurch

jedoch nicht das specielle Eingehen in diejenigen Fächer ausgeschlossen sei, mit welchen sich der Candidat vorzugsweise beschäftigt habe. Die Prüfung „bezieht sich auf die Kenntnisse des Candidaten a) in den Sprachen, und zwar in der deutschen, griechischen, lateinischen, französischen und hebräischen Sprache, und b) in den Wissenschaften, und zwar der Mathematik, Physik und Naturgeschichte, der Geschichte und Geographie, der Philosophie und Pädagogik, der Theologie. In allen diesen Lectionen soll der Candidat soweit geprüft werden, als erforderlich ist, um den Standpunkt seiner Kenntnisse in jedem dieser Fächer beurtheilen zu können. Die unbedingte facultas docendi soll aber nur demjenigen ertheilt werden, welcher außer einer genügenden, wenn auch noch nicht ausgebildeten Lehrgabe wenigstens in einem der drei wesentlichen Stücke des höheren Unterrichts d. h. 1) in den beiden alten Sprachen und der Muttersprache, 2) in der Mathematik und den Naturwissenschaften und 3) in der Geschichte und Geographie des Stoffes soweit mächtig ist, um bei gehöriger Vorbereitung diesen Gegenstand in einer der beiden oberen Klassen eines Gymnasiums mit Erfolg lehren, mit allen übrigen Gegenständen der Prüfung aber so weit bekannt ist, um ihr Verhältniß zu den übrigen Lehrgegenständen und ihre relative Wichtigkeit richtig würdigen und auf die Gesammtbildung der Schulen wohlthätig einwirken zu können."

Am 12. December 1866 erschien in Preußen ein neues Reglement für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamts. Nach demselben werden die Prüfungen abgehalten von den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen, welche in sämmtlichen Universitätsstädten vorhanden sind. Alle Schulamtscandidaten, welche eine Anstellung an Gymnasien, Progymnasien, Realschulen oder höheren Bürgerschulen erwerben wollen, müssen sich dieser Prüfung pro facultate docendi unterwerfen. Die schriftliche Meldung bei einer Prüfungscommission muß eine Bezeichnung der Fächer, wie auch der Klassenstufe enthalten, für welche der Candidat seine Lehrbefähigung darzuthun gedenkt. Beizulegen ist das Maturitätszeugniß vom Gymnasium und das Universitätsabgangszeugniß über das vollendete akademische Triennium (den Candidaten für die neueren Sprachen wird der halb- oder ganzjährige Aufenthalt im Auslande angerechnet), ein Sittenzeugniß, falls zwischen dem Abgange des Candidaten von der Universität und seiner Meldung zur Prüfung mehr als ein Jahr vergangen ist, und endlich eine vollständige Lebensbeschreibung, welche von den Neusprachlern in der englischen oder französischen Sprache, von den Mathematikern und Naturwissenschaftlern deutsch geschrieben werden kann, von den übrigen Candidaten aber in lateinischer Sprache abgefaßt werden

muß. Fehlen die erwähnten Zeugnisse, so ist eine ausdrückliche Erlaubniß des Ministers einzuholen; erhebliche Zweifel an der sittlichen Unbescholtenheit des Candidaten ziehen seine Zurückweisung nach sich. Von den Lehrern des Gymnasiums und der Realschule wird eine gleiche wissenschaftliche Bildung gefordert; principiell richtet sich die Prüfung nach den Anforderungen des Gymnasiums. Wenn auf den Wunsch des Candidaten oder nach dem Ergebniß der Prüfung die Qualification in einzelnen Fächern oder überhaupt auf Realschulen beschränkt wird, so erfolgt eine bezügliche Bemerkung im Prüfungszeugniß. — Die Prüfung erstreckt sich 1) auf die allgemeine Vorbildung, welche jeder, der sich dem Lehramte widmet, besitzen muß; 2) auf die speciellen wissenschaftlichen Fächer, in denen der Candidat zu unterrichten beabsichtigt. Was zunächst die allgemeine Bildung betrifft, so muß der Prüfungsaspirant nachweisen, daß er mit der Religionslehre seiner Confession vertraut, in der Philosophie und Pädagogik, Geschichte und Geographie bewandert ist und genügende Sprachkenntnisse besitzt. Dieser Forderung, welche bei Mangel an gutem Willen selbstverständlich zu etwas Ungeheuerlichem auszuarten vermag, wird folgende beschränkende Bestimmung hinzugefügt: „Im Uebrigen bleibt der Commission überlassen, von einer Erforschung der allgemeinen Bildung soweit abzusehen, als sie durch ein vorzügliches Abiturientenzeugniß außer Frage gestellt ist." Man sollte meinen, daß ein jedes anständige Maturitätszeugniß eine derartige Befreiung nothwendig im Gefolge haben müßte; pocht man doch sonst in Preußen darauf, daß der Besuch staatlicher Anstalten nothwendig sei, weil eine Prüfung keinen genügenden Maßstab für die Tüchtigkeit eines Menschen gewähre. Und wenn man sogar Geographie verlangt, so sollte man zunächst für Professuren dieser Wissenschaft sorgen, die kaum existiren, so daß auch von einem guten geographischen Unterrichte auf den Gymnasien selten die Rede ist. Einem Christenmenschen, der, wie alle Mitglieder seiner Confession, im funfzehnten Jahre der Kirche als selbständiges Glied einverleibt worden und dann bis zum 18. Lebensjahr, gewöhnlich noch länger, Religionsunterricht ertheilt ist, könnte man sicherlich den Katechismus und die Kirchengeschichte erlassen. Die Berechtigung der philosophischen Prüfung für Alle erscheint mindestens zweifelhaft, wogegen die Forderung einer theoretisch-pädagogischen Bildung schwerlich angefochten werden kann. Da jede Prüfung eine besondere Präparation erfordert, so kann die Forderung eines so ausgedehnten Nachweises sog. allgemeiner Bildung die jungen Leute leicht verleiten zu einer Zersplitterung ihrer Kraft, und da namentlich die Naturwissenschaften eine ganz riesige Ausdehnung erlangt haben,

die Wissenschaft lang und unser Leben kurz erscheint, auch zur Oberflächlichkeit des Vielwissers, zur Unwissenschaftlichkeit, womit selbst der Kinderschule wahrlich nicht gedient wäre. — Die wissenschaftlichen Fächer, in denen eine facultas docendi erworben werden kann, sind folgende: 1) das philologisch-historische Fach; 2) das mathematisch-naturwissenschaftliche Fach; 3) Religion und Hebräisch; 4) die neueren Sprachen. Jeder Schulamtscandidat hat einen Aufsatz über ein philosophisches Thema zu liefern, und außerdem eine oder zwei Aufgaben aus dem Gebiete derjenigen Fachwissenschaft zu bearbeiten, für welche er sich gemeldet hat. Zur Anfertigung dieser Arbeiten erhält er eine sechsmonatliche Frist, die auf Jahresfrist ausgedehnt werden kann; bei ihrer Ablieferung hat er alle Hülfsmittel, die er benutzt hat, genau anzugeben und an Eidesstatt schriftlich zu versichern, daß er sich keiner fremden Hülfe bedient hat. Die Philologen schreiben lateinisch, doch ist für das Fach der alten Geschichte in einzelnen Fällen auch die deutsche Sprache zulässig; die Aufgaben aus dem Gebiet der neueren Sprachen sind in derjenigen Sprache zu bearbeiten, auf welche sie sich beziehen. Im Uebrigen wird deutsch geschrieben. Die Prüfungs-Commission hat das Recht, außerdem noch Clausurarbeiten zu fordern. Fällt die schriftliche Prüfung völlig ungenügend aus, so findet keine mündliche Prüfung mehr statt. Den nach den gesetzlichen Vorschriften promovirten Candidaten kann eine schriftliche Arbeit erlassen werden; fällt ein solcher im mündlichen Examen durch, so ist das Ministerium davon in Kenntniß zu setzen. Der Fachexaminator bestimmt, ob der Prüfling noch eine Probelection zu halten hat oder nicht. — Es giebt drei Grade der facultas docendi; der erste Grad öffnet die Prima und Obersecunda, der zweite die Klassen Untersecunda bis Untertertia, der dritte weist hin auf den Unterricht in den unteren Klassen: Quarta bis Sexta. — Es scheint uns hier die wundeste Stelle der ganzen Prüfungsordnung zu suchen zu sein. Wie kann man Probelektionen verlangen, wenn keine theoretische und praktische Anleitung voraufgegangen ist? Und wie ist das Dreiklassensystem zu rechtfertigen? Soll etwa der Inhaber des ersten Grades sofort in die Oberklassen hineingesandt werden, auch wenn er pädagogisch und praktisch noch so grün ist? Das hieße wahrlich das Wohl unserer höheren Schulen auf das Spiel stellen; denn vom bloßen Wissen bis zum geschickten Lehrenkönnen ist noch ein langer Weg, dessen Zurücklegung Anleitung, Fleiß und Zeit erfordert. Und sollen etwa Männer des zweiten Grades für die genannten Stufen für immer verurtheilt werden, auch dann verurtheilt werden, wenn sie nicht allein weiter arbeiten, sondern sich auch durch Lehrtüchtigkeit auszeichnen?

Leute dritten Grades sollte man endlich überall abweisen. Das Dreiklassen- und Kastensystem muß einer freieren Prüfungsform Platz machen. Wenn man einem Candidaten bescheinigt hat, daß er bestanden und wie er in einzelnen Fächern beschlagen ist, so ist offenbar genug geschehen. — Für die Herren des ersten Grades ist Folgendes erforderlich:

1) Genügende allgemeine Bildung.

2) A. Im philologisch-historischen Fache:

Entweder a) die Befähigung, die griechische, lateinische und deutsche Sprache durch alle Klassen, außerdem aber Geschichte und Geographie, oder Religion in den mittleren Klassen;

Oder b) die griechische und lateinische Sprache, sowie die Geschichte und Geographie durch alle Klassen, außerdem aber die deutsche Sprache, oder Religion in den mittleren Klassen;

Oder c) Geschichte und Geographie durch alle, Griechisch und Lateinisch in den mittleren Klassen, außerdem aber in Religion oder Deutsch ebenfalls in den mittleren Klassen zu lehren.

B. Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fache:

Entweder a) die Befähigung, Mathematik und Physik bis incl. Prima, außerdem aber die philosophische Propädeutik in Prima, oder die beschreibenden Naturwissenschaften, oder Religion, oder Lateinisch und Deutsch, oder eine der neueren Sprachen in den mittleren Klassen;

Oder b) Chemie und die beschreibenden Naturwissenschaften durch alle und Mathematik in den mittleren Klassen, außerdem aber Physik und Deutsch, oder Religion (!) oder Lateinisch und Deutsch, oder eine der neueren Sprachen in den mittleren Klassen zu lehren.

C. In der Religion und im Hebräischen:

Die Befähigung, in beiden Gegenständen durch alle Klassen, außerdem aber entweder im Deutschen, oder im Französischen, oder in der Geschichte, ebenfalls bis incl. Prima, im Lateinischen und Griechischen aber, oder in der Mathematik und Physik, in den mittleren Klassen zu unterrichten.

D. Im Fache der neueren Sprachen:

Die Befähigung, das Französische und Englische durch alle Klassen, außerdem aber entweder die beiden alten Sprachen oder Lateinisch und Deutsch, oder Religion, oder Geschichte

und Geographie, oder Mathematik und die beschreibenden Naturwissenschaften, in den mittleren Klassen zu lehren.

Auffallend ist, daß die Religion überall als etwaiger Gegenstand der Prüfung erscheint, auch bei den Mathematikern und Naturforschlern. Die Sonderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fache geht offenbar nicht weit genug. Sehr richtig gepaart erscheint Mathematik und Physik; wer aber nur eine Ahnung von dem jetzigen Umfange der Naturwissenschaften hat, wird nicht gut heißen können, daß Chemie, Zoologie, Botanik, Mineralogie und Geognosie von einer einzigen Menschenseele verlangt werden. Man härte also scheiden sollen: 1) Zoologie und Botanik für alle Klassen 2c.; 2) Chemie, Mineralogie, Geognosie für alle Klassen 2c. Freilich erscheint eine derartige weitergehende Scheidung weniger bequem für die Schule, aber um so nöthiger im Interesse gründlicher wissenschaftlicher Bildung der Lehrer.

Die Anforderungen, welche an die Herren vom zweiten und dritten Grade gestellt werden, übergehen wir aus bereits mitgetheilten Gründen. Die „allgemeine Bildung" hat dem Verfasser der Prüfungsordnung so sehr am Herzen gelegen, daß er noch eine besondere Bestimmung für nöthig gehalten hat, nach welcher diejenigen, welche in der Religion, Philosophie oder Geschichte nicht genügen, vor ihrer definitiven Anstellung sich einer Nachprüfung unterwerfen müssen. Hoffentlich ist am 22. Januar 1872 mit Herrn v. Mühler auch diese Fürsorge für „allgemeine Bildung" aus dem Ministerium geschieden.

Als Maß der Anforderungen in den einzelnen Gegenständen erscheint Folgendes:

1) Für die Befähigung zum philologischen Unterrichte in den oberen Klassen wird außer einer wissenschaftlich begründeten Kenntniß der griechischen und lateinischen Grammatik ein gründliches Studium und Belesenheit in den Klassikern beider Sprachen, besonders derjenigen, welche in Prima und Secunda gelesen zu werden pflegen, allgemeine Bekanntschaft mit der Geschichte und dem gegenwärtigen Standpunkte der Philologie, Vertrautheit mit der philologischen Methodik, sowie Sicherheit und Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache verlangt. In den philologischen Disciplinen, namentlich der griechischen und römischen Literaturgeschichte, den Alterthümern, der Mythologie und der Metrik, ist von dem Candidaten eine specielle Kenntniß aller Theile zwar nicht zu verlangen, doch muß seine Prüfung die Ueberzeugung gewähren, daß er sich mit den Haupttheilen dieser Disciplinen eingehend beschäftigt hat und die Fähigkeit besitzt, die Lücken seiner Kenntnisse darin durch selbständige Studien zu ergänzen. Außer

der allgemeinen geschichtlichen Bildung ist jedenfalls eine genauere Kenntniß der alten Geschichte erforderlich. Wenn, was besonders wünschenswerth ist, der Candidat darthun kann, daß er seine Studien auch auf die Archäologie der Kunst ausgedehnt hat, so ist dies in dem Prüfungszeugnisse zu erwähnen. Bemerkt wird schließlich, daß die Prüfung trotz der hohen Forderungen dem breiten encyclopädischen Wissen nicht Vorschub leisten dürfe, und daß die Anforderungen philologischer Gelehrsamkeit für diejenigen ermäßigt werden können, welche lateinischen Unterricht in den Realschulen ertheilen wollen. 2) Deutsch für Oberklassen: der Prüfling muß in seiner schriftlichen Darstellung einen gebildeten Sinn für die Form erkennen lassen, mit der Theorie des Stils, den bedeutendsten Erscheinungen sowie mit dem Entwicklungsgange der deutschen Literatur, besonders mit der poetischen Literatur der klassischen Periode des Mittelalters und der neueren Zeit bekannt sein und in ihrer Auffassung ästhetisches Urtheil zeigen. Außerdem hat derselbe

entweder eine solche Kenntniß der historischen Entwicklung der Sprache darzuthun, daß er althochdeutsche und mittelhochdeutsche Texte zu lesen und zu erklären versteht, und auch über die Gesetze der deutschen Wortbildung Rechenschaft zu geben weiß,

oder in der Philosophie diejenigen über die Anforderungen der allgemeinen Bildung hinausgehenden Kenntnisse nachzuweisen, welche ihn befähigen, die philosophische Propädeutik auf Gymnasien zu lehren. 3) Neuere Sprachen: Es ist erforderlich, daß der französische und englische Aufsatz eine gewisse Geläufigkeit und Sicherheit im Gebrauche der Sprache, sowohl in Bezug auf Eigenthümlichkeit des Ausdruckes als auch auf die grammatischen Gesetze der Sprache, erkennen lassen. Die mündliche Prüfung ist darauf zu richten, ob der Candidat Sicherheit in der Grammatik und Kenntniß der Metrik besitzt, ob er mit den hervorragendsten Erscheinungen der Literatur bekannt ist, und einige Werke der bedeutendsten Schriftsteller, namentlich der klassischen Periode, mit eingehendem Verständniß gelesen hat, auch sie mündlich in guter Aussprache correct und sicher auszudrücken weiß. Soweit es erforderlich ist, letzteres zu ermitteln, wird die Prüfung in französischer resp. englischer Sprache abgehalten. Kenntniß der Hauptergebnisse der romanischen Sprachforschung und der geschichtlichen Entwicklung beider Sprachen ist wünschenswerth. 4) Für den Geschichtsunterricht der oberen Klassen wird eine mit klarer geographischer Anschauung verbundene Kenntniß der alten Geschichte, Bekanntschaft mit den Religionen, dem öffentlichen und privaten Leben der alten Völker, Vertrautheit mit dem Entwicklungsgange der allgemeinen Weltgeschichte und besonders mit der Geschichte des

deutschen Volks, sowie mit der preußischen Territorialgeschichte verlangt. Mit der Methode der kritischen Geschichtsforschung und mit den Hauptwerken der historischen Literatur über das klassische Alterthum und über Deutschland muß der Candidat bekannt sein und bereits in irgend einem Theile der Geschichte ein selbständiges Quellenstudium betrieben haben. Er muß deshalb die Geschichtsschreiber des klassischen Alterthums und außerdem mindestens auch die französischen in ihrer Sprache lesen können. — Wenn ein Candidat quellenmäßige Studien der alten und mittleren Geschichte nicht gemacht hat, aber mit den Thatsachen selbst und ihrem Zusammenhange wohlbekannt ist, auch in der Geschichte der Erfindungen, der Reisen und Entdeckungen, sowie der internationalen Verkehrsverhältnisse älterer und neuerer Zeit gute Kenntnisse an den Tag legt, so kann er, bei Erfüllung der sonstigen Bedingungen für die Geschichte auch in den oberen Klassen der Realschule befähigt erklärt werden. — Für den **geographischen Unterricht** in den oberen Klassen haben die Candidaten darzuthun, daß sie in allen Theilen der geographischen Wissenschaft planmäßige Studien gemacht und sich eine derartige Detailkenntniß darin angeeignet haben, daß sie die Länder der Erde sowohl nach ihrer natürlichen Beschaffenheit und deren Einfluß auf die Eigenthümlichkeit und Entwicklung der Völker als auch nach ihren politischen Zuständen kennen, und dadurch in den Stand gesetzt sind, den geschichtlichen und geographischen Unterricht auf fruchtbare Weise mit einander zu verbinden. Wer diesen Anforderungen nicht genügt, muß, um in der Geographie die volle Unterrichtsbefähigung für Realschulen zu erhalten, eine Nachprüfung bestehen, was in dem Prüfungszeugnisse zu bemerken ist. — Alles recht schön und gut, nur ist zu bedauern, daß für die Vertretung der Geographie auf den Universitäten wenig oder garnicht gesorgt wird; auch ist zweifelhaft, ob die jetzige geographische Wissenschaft nicht lieber eine Verbindung mit der Naturwissenschaft, als mit der Geschichte schließt. — Die Befähigung zum Religionsunterricht in den oberen Klassen kann nur den Candidaten zugesprochen werden, welche sich mit Inhalt und Zusammenhang der heiligen Schrift durch anhaltende Beschäftigung genau bekannt gemacht haben, und in demjenigen, was Gegenstand der theologischen Disciplinen der Einleitung in das Alte und Neue Testament, sowie der biblischen Archäologie bildet, bewandert sind. Es ist ferner von ihnen zu verlangen, daß sie die christliche Glaubens- und Sittenlehre in ihren Grundsätzen entwickeln und wissenschaftlich begründen können, von der Kirchengeschichte aber sich nicht blos eine allgemeine Uebersicht, sondern auch eine nähere Kenntniß derjenigen Personen und Begebenheiten angeeignet haben, welche für die Entwicklung der Kirche

und des kirchlichen Lehrbegriffs von entschiedenem Einflusse gewesen sind. — Für den mathematischen Unterricht in den Oberklassen sind nur die Candidaten für befähigt zu erachten, welche sich in der Prüfung als ausgebildete Mathematiker zeigen, und in die höhere Geometrie, die Analysis und analytische Mechanik soweit eingedrungen sind, daß sie auf diesen Gebieten eigene Untersuchungen mit Erfolg anstellen können. In Betreff der Physik ist für die mittleren Realschulklassen eine übersichtliche Kenntniß des ganzen Gebiets dieser Wissenschaft, verbunden mit einer deutlichen Einsicht in das Wesen der wichtigsten Naturerscheinungen und Gesetze, sowie Bekanntschaft mit der Einrichtung und dem Gebrauche der einfacheren physikalischen Instrumente zu fordern. Für die Oberklassen kommt hinzu: Kenntniß der Theorien der mathematischen Physik und der daraus sich ergebenden Methode nebst genauerer Kenntniß der physikalischen Instrumente und Uebung in ihrer Behandlung: ferner ist als Erforderniß des Unterrichts in der mathematischen Geographie Kenntniß der Elemente der Astronomie zu verlangen. Endlich haben alle Candidaten in den Naturwissenschaften (Chemie, Mineralogie, Zoologie und Botanik), auch wenn sie nicht darin unterrichten wollen, diejenige allgemeine Bildung darzuthun, welche sie zu einem richtigen Urtheil über den Inhalt und Umfang derselben, sowie über ihr Verhältniß zu den anderen Wissenschaften befähigt. — Von dem Candidaten, der sich für den naturwissenschaftlichen Unterricht in den oberen Klassen und für dieses Lehrfach vorzugsweise an Realschulen bestimmen will, ist eine genaue Kenntniß der Hauptformen der drei Naturreiche zu fordern. In der Zoologie und Botanik muß derselbe auch eine genügende Bekanntschaft mit den allgemeinen Lehren der Physiologie, mit der Lebensweise namentlich der einheimischen Thiere, und mit der geographischen Verbreitung der wichtigsten Thiere und Pflanzen darlegen, die Principien der natürlichen Systematik, das Wesentliche der verschiedenen naturhistorischen Systeme und deren geschichtlichen Zusammenhang kennen. In der Mineralogie ist die Kenntniß von den Hauptabtheilungen des oryctognostischen Systems, von den Elementen der Krystallographie, von den wichtigsten Krystallgestalten, von der chemischen Constitution und dem physikalischen Verhalten einzelner vorzüglich merkwürdiger Gestalten und in der Geognosie die Kenntniß der wichtigeren Felsarten, der charakteristischen, besonders zur Unterscheidung der Formationen dienenden Petrefacten, der Lagerungsverhältnisse und des geographischen Vorkommens der Formationen, sowie eine auf allgemeine naturhistorische Kenntnisse begründete Ansicht über die Bildungsgeschichte des Erdkörpers zu verlangen. — In der Chemie ist die Kenntniß dessen erforderlich, was

zur Verständigung über die wichtigsten physikalischen und physiologischen Vorgänge unentbehrlich und in die neueren Lehrbücher der Physik und der chemischen Technologie aufgenommen ist, namentlich die Kenntniß von dem chemischen Proceß, von den einfachen chemischen Stoffen, von den Verhältnissen und Verbindungsgesetzen derselben, von den in ihnen wirksamen Gegensätzen 2c. Im Experiment muß der Candidat einige Fertigkeit erlangt haben. Für den Unterricht in Prima ist außerdem die Kenntniß der chemischen Technologie, der wichtigsten Theile der organischen Chemie, Fertigkeit in der qualitativen und einige Uebung in der quantitativen Analyse, sowie der oben bezeichnete Umfang der Kenntnisse in der Mineralogie erforderlich.

Bei der ganzen Prüfung ist hauptsächlich darauf zu sehen, daß der Candidat mit genauen Kenntnissen in wenigstens einer der beschreibenden Naturwissenschaften eine nach dem gegenwärtigen Standpunkte hinreichend tiefe Auffassung verbindet, um die Elemente mit Bezug auf das Princip und das Wesen jeder Wissenschaft lehren und aus eigenem sicheren Wissen erläutern zu können.— Jeder Lehrer der beschreibenden Naturwissenschaften muß auch die für den Unterricht in den mittleren Klassen erforderlichen mathematischen Kenntnisse besitzen.

Wir haben das Charakteristische der Prüfungsordnung herausgehoben, um zu zeigen, daß die Forderungen äußerst hochgespannt sind, namentlich für die Mathematiker und Naturwissenschaftler. Der Theologe, Jurist und Mediciner ist offenbar glücklicher daran als der Candidat des höheren Schulamts. Ob eine derartige straffe Spannung des Bogens im Stande sein kann, Leute für das Schulfach herbeizuziehen, ob eine intensivere theoretische und praktische pädagogische Bildung nicht wünschenswerther für die Schule wäre, als überaus hochgespannte wissenschaftliche Forderungen, lassen wir dahingestellt sein. Erklärlich aber ist, daß sich nach 1870 eine Einigung im Punkte dieser Prüfung unter den verschiedenen deutschen Staaten noch nicht hat erzielen lassen. Nur die wissenschaftlichen Prüfungscommissionen der Universitäten Straßburg, Leipzig und Rostock sind den preußischen gleichgestellt. Dagegen ist Gleichmäßigkeit im Reiche hergestellt worden in Betreff der **Abiturientenprüfung an Gymnasien** auf Grund folgender Bedingungen:

1) Die gesammte Cursusdauer des vollständigen Gymnasiums beträgt mindestens 9 Jahre. Die Aufnahme in die unterste Klasse erfolgt in der Regel nicht vor dem vollendeten 9. Lebensjahre.

2) Bei einem Anstaltswechsel geschieht die Aufnahme eines Schülers nur nach Beibringung eines Entlassungszeugnisses der vorher von ihm besuchten Anstalt, und nicht in eine höhere Klasse oder Abtheilung, als

danach die Reife bei ihm vorhanden ist. Der Wechsel darf dem Schüler hinsichtlich der ordnungsmäßigen Cursusdauer keinen Zeitgewinn einbringen.

3) Der Unterricht wird, unvermeidliche vorübergehende Vertretungen ausgenommen, nur von Lehrern ertheilt, welche sich über ihre Qualification genügend ausgewiesen haben.

4) Die Zulassung zur Maturitätsprüfung oder die Dispensation von einer der dabei reglementsmäßig zu erfüllenden Bedingungen, z. B. da wo die oberen Klassen einen je 2jährigen Cursus haben, von der vollständigen Absolvirung des 2jährigen Cursus der ersten Klasse, kann nicht von einer Patronats- oder Regierungsbehörde verfügt werden, sondern bleibt von dem Urtheil der Prüfungscommission des Gymnasiums abhängig. In Fällen außerordentlicher Art kann eine derartige Dispensation nur von der Centralbehörde des betreffenden Staats gewährt werden.

5) Gegenstände der Maturitätsprüfung sind auf allen Gymnasien die deutsche, lateinische, griechische, französische Sprache, Mathematik und Geschichte. Die übrigen Lehrobjecte sind nicht nothwendig auch Gegenstände der Prüfung.

Schriftliche Clausurarbeiten sind überall ein deutscher Aufsatz, eine lateinische Arbeit (Aufsatz oder Extemporale oder beides) und die Lösung mathematischer Aufgaben. — Darüber hinaus auch eine Uebersetzung in's Deutsche, Griechische, Französische u. a. zu verlangen, bleibt der Anordnung jedes Staates überlassen.

6) Als Maßstab für die Ertheilung des Zeugnisses der Reife gelten im allgemeinen diejenigen Anforderungen, welche das preußische Prüfungsreglement dafür aufstellt. Dabei ist ausnahmsweise die Compensation zulässig, nach welcher das Zurückbleiben in einem Gegenstande durch desto befriedigendere Leistungen in einem andern gedeckt wird. Eine solche Ausgleichung ist namentlich in dem gegenseitigen Verhältniß der Mathematik zu den alten Sprachen anwendbar. In dem Gegenstande, für welchen die Compensation zugelassen wird, dürfen jedoch die Leistungen keineswegs unter das Maß herabgehen, welches für die Versetzung nach Prima erfordert wird.

7) Bei jeder mündlichen Maturitätsprüfung ist ein Regierungs-Commissar zugegen. Derselbe hat die Zeugnisse mit zu vollziehen.

Es ist zulässig, ausnahmsweise auch den Director des Gymnasiums zum Regierungs-Commissarius zu bestellen. In solchem Fall hat derselbe auch bei seiner Unterschrift diese außerordentliche Function bemerklich zu machen.

8) Bei der schließlichen Berathung über die Gewährung oder Versagung eines Zeugnisses der Reife sind stimmberechtigt nur die in der ersten Klasse unterrichtenden wissenschaftlichen Lehrer, der Regierungs-Commissarius, und bei den nicht ausschließlich vom Staat unterhaltenen Gymnasien außerdem ein Vertreter des betreffenden Patronats, und, wo ein solches besteht, des Ephorats oder Scholarchats.

9) Die Zuerkennung eines Zeugnisses der Reife darf nicht durch den gewählten Beruf des Schülers motivirt werden.

10) Für die Form der Zeugnisse gelten behufs ihrer leichten und sicheren Benutzbarkeit folgende Bestimmungen:

Es muß sofort erkennbar sein, von welchem Gymnasium das Zeugniß ausgestellt, und daß es ein Zeugniß der Reife ist. Im Eingange giebt dasselbe den vollständigen Namen, den Geburts-Tag und -Ort, den Stand des Vaters und die Religion oder Confession des Schülers an, ebenso, wann er auf das Gymnasium aufgenommen worden ist, event. welche Anstalt er vorher besucht hatte, wie lange er den oberen Klassen, namentlich der ersten, angehört hat, und welchem Studium er sich zu widmen beabsichtigt.

Der Inhalt des Zeugnisses bezieht sich nicht blos auf die bestandene Prüfung, sondern auf den in den einzelnen Gegenständen, welche mit leicht erkennbarer Unterscheidung aufzuführen sind, überhaupt erlangten Grad des Wissens und der Fertigkeit. — Werden die Urtheile in Zahlen ausgedrückt, so ist deren Werth auf dem Zeugnisse anzugeben. Die Ausfertigung geschieht unter einem bestimmten Datum.

11) Junge Leute, welche die Prüfung als Extraneer abzulegen wünschen, können dies in der Regel nur in demjenigen Staate thun, welchem sie angehören. Ausnahmen von dieser Regel müssen durch zureichende Gründe motivirt sein.

Die Extraneer können sich das Gymnasium nicht wählen, bei welchem sie sich prüfen lassen wollen, sondern haben darüber die Bestimmung der betreffenden Schulaufsichts-Behörde einzuholen.

Um die pädagogische Aufgabe ganz erfüllen zu können, fehlen immer noch **pädagogische Seminare für Gymnasiallehrer an Universitäten.** Seit A. H. Francke findet sich die Idee von Seminarien für künftige Lehrer an höheren Schulen. Von der Mitte des 18. Jahrhunderts ab bildete sich dann dieser Gedanke weiter aus. Es entstanden die philologischen Seminare — aus Mangel an der für die Gymnasien erforderlichen Zahl von Philologen. So das erste eigentliche philologische Seminar J. M. Gesners zu Göttingen, nachdem schon früher zu Halle von Cellarius das Seminarium doctrinae elegantioris

gestiftet war. Nach den Gründungsacten sollten die Seminare für „die Bildung und Vorbereitung geschickter Lehrer an gelehrten Schulen wirken." Sie sollten also wesentlich pädagogische Institute sein. Die pädagogische Aufgabe trat jedoch bei ihnen bald in den Hintergrund, ja verlor sich fast gänzlich, so daß sie sich lediglich darauf beschränkten, „Centralpunkte für tiefere und gründlichere reine philologische Ausbildung zu werden." Sieht man daher auf die Kenntnisse, welche die künftigen Lehrer der alten Sprachen an Gymnasien bedürfen, so sind die philologischen Seminare schätzbare Institute. Sieht man hingegen auf die pädagogische Ausbildung, die darin gegeben wird, so ist diese so dürftig und unzweckmäßig, daß sie nicht im Entferntesten den Anforderungen entspricht, welche die gegenwärtige Wissenschaft der Pädagogik an den Gymnasiallehrer machen muß. Nur der Umstand, daß der Lehrerstand immer noch nicht im Staate als gleichberechtigt mit dem juristischen, theologischen ꝛc. als wirklicher anerkannt ist, und nur die Thatsache, daß sich die Pädagogik erst seit Pestalozzi als Wissenschaft gleichberechtigt der Theologie, Medicin ꝛc. herausarbeitet, und daß deshalb auch erst seit dieser Zeit erkannt wird, wie nur tieferes Eindringen in die Wissenschaft der Pädagogik und daran geknüpfte Ausübung der Lehrgabe durch Behandlung von Lehrgegenständen den tüchtigen Lehrer auch Gymnasiallehrer, bilden, — macht es erklärlich, daß, obwohl schon Gedike 1796 mit vielem Erfolg ein pädagogisches Seminar bildete, bis zur Gegenwart nur wenige pädagogische Seminare für Gymnasiallehrer vorhanden sind. Preußen hat den Versuch zur Gründung derselben, in den Seminaren zu Berlin, Breslau, Königsberg und Stettin gemacht und zugleich in der „**Instruction** für das königl. preuß. Seminarium für gelehrte Schulen in Berlin" das Ziel derselben angegeben. Der Zweck des Seminarii für gelehrte Schulen ist — nach dieser Instruction — für die unter diesem Namen befaßten Anstalten, Oberlehrer zu bilden; daher bei den in dasselbe eintretenden Mitgliedern eine bereits vorhandene Masse von Sprach- und wissenschaftlichen Kenntnissen vorausgesetzt wird, welche sie während ihres Aufenthalts in demselben auf das Sorgsamste zu begründen und nach allen Richtungen zu erweitern haben. Besonders aber sollen sie sich durch das Seminarium sowohl theoretisch als praktisch diejenigen pädagogischen Kenntnisse und Geschicklichkeiten aneignen, welche allein den glücklichen Erfolg des Unterrichts auf gelehrten Schulen begründen können. Aus diesem Zwecke geht hervor: 1) daß ein jeder Seminarist in irgend einer der Schulwissenschaften eine solche Masse von Kenntnissen besitzen müsse, daß er als Lehrer in einer oberen Klasse auftreten könne, in den übrigen Kenntnissen

aber nicht fremd sei, und daß er von seinem Bestreben, darin fortzurücken, von Zeit zu Zeit der Direction des Seminarii Proben ablege; — 2) daß er die Wissenschaft der Pädagogik unablässig studiren, sich historisch und philosophisch dieselbe zu eigen machen müsse und von diesem Bestreben ebenfalls Beweise ablege; — 3) daß er sich Lehrgeschicklichkeit erwerbe, daß er daher dieselben Kenntnisse nach richtiger Auswahl auf ganz verschiedenen Stufen des Unterrichts vorzutragen verstehe, bei der Mittheilung des Stoffes zugleich die empfangende Kraft errege und erhöhe und sich mit Leichtigkeit und Geschwindigkeit zwischen beiden Punkten bewege; daß er Lehre und Disciplin mit gleicher Geschicklichkeit verbinde. Das Seminar ist an keins der Berliner Gymnasien gebunden und gehört durchaus keinem eigenthümlich zu, sondern die Mitglieder werden nach der Bestimmung des Directors des Seminars an die vier deutschen Gymnasien vertheilt. Sie wechseln an denselben alle Jahre, damit sie die verschiedene Art wie ein und derselbe Zweck in jeder Anstalt auf eine eigenthümliche Weise erreicht werde, kennen lernen. Die Seminaristen haben sich dem Director des Seminars und dem Director des Gymnasii, an dem sie lehren, auf die gehörige Art unterzuordnen und ununterbrochen zu einer allgemeinen Brauchbarkeit im Schulfache vorzubereiten, daß sie ein jedes der ihnen obliegenden Geschäfte mit Eifer und Fleiß verrichten, auf die Abhandlungen und andern schriftlichen Aufsätze Zeit und Anstrengung verwenden, dieselben regelmäßig nach der festgesetzten Ordnung abliefern und circuliren lassen, sich auf ihre Lehrstunden nicht blos in Hinsicht des Materials, sondern auch der pädagogischen Form vorbereiten, die Disciplin mit Besonnenheit und den bestehenden Gesetzen der Anstalt gemäß handhaben und so nach allen Seiten ihrer künftigen Bestimmung entgegenreifen. Sie haben wissenschaftliche Abhandlungen abzufassen, deren Prüfung besondere Zusammenkünfte gewidmet sind. Sie haben zur Ausbildung der Kenntnisse in dem theoretischen Theile der Pädagogik und Didaktik pädagogische Aufsätze zu liefern, welche in besonderen Zusammenkünften besprochen werden. Um die praktische Brauchbarkeit der Mitglieder und ihre Lehrgeschicklichkeit zu erhöhen, werden ihnen Lehrstunden in den Berliner deutschen Gymnasien übertragen, welche vom Director des Seminarii zwar unmittelbar bestimmt werden, in welchen sie aber zunächst unter der Leitung des Directors des Gymnasii, dem sie zugesellt sind, stehen. Daneben haben sie Vorträge schon gebildeter Lehrer anzuhören, deren Methode und Disciplin anzuschauen, über gegebene Themata unter Leitung des Seminardirectors zu lehren und die Curatel einzelner Subjecte und ihre Behandlung für eine kurze Zeit zu übernehmen.

Das Berliner resp. die vier preußischen Seminare standen mit ihren Bestimmungen und Leistungen isolirt im preußischen Staate, und diese Isolirung ward dadurch um so größer, daß nicht alle Aspiranten höherer Schulämter verpflichtet waren, in dieselben einzutreten, ja der ganzen Einrichtung derselben nach nur wenige in sie eintreten können und sollen. Sagt doch das Gesetz von 1819 ausdrücklich: „Diejenigen, welche nicht in den Gelehrtenschul=Seminarien gebildet worden, sind dennoch fähig, Lehrerstellen in den höheren Stellen des Staates zu bekleiden, unter der Bedingung, daß sie sich dem durch das Edict von 1810 für die Candidatur dieser Stellen angeordneten Examen unterwerfen." Doch war mit diesen Seminarien ein Anfang gemacht, der nicht wieder verloren gehen konnte. Auch sind bereits in einzelnen Staaten Seminarien für Gymnasiallehrer organisirt. In Holstein erschien 1855 ein „Statut für das pädagogische Seminar auf der Universität Kiel," das „zur Förderung eines wissenschaftlichen Studiums der Pädagogik, sowie zur gründlicheren Vorbereitung und Ausbildung in der Erziehungskunst für diejenigen Studirenden, welche sich demnächst dem Lehrfach widmen wollen," errichtet ist, und in dem wöchentlich 2 bis 4 Stunden Uebungen stattfinden. „Nach aufgegebenen oder frei gewählten Thematen sind schriftliche Arbeiten von den Mitgliedern des Seminars anzufertigen, dieselben rechtzeitig bei dem Director einzureichen, von ihm unter den übrigen Theilnehmern in Circulation zu setzen, demnächst im Seminare vorzutragen und einer Kritik, wie einer gemeinschaftlichen Erörterung zu unterziehen; auch sind pädagogische und didaktische Aufgaben in freien Vorträgen zu behandeln, praktische pädagogische Fälle, sowie die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur zu besprechen und praktische Uebungen in den Lehrmethoden anzustellen." In Göttingen wurde ein pädagogisches Seminar errichtet. In der ersten Abtheilung, in welche die für das höhere Schulfach sich vorbereitenden Studirenden in der letzten Zeit ihrer Studien aufgenommen werden konnten, sollten ihnen die Grundregeln der Pädagogik und Didaktik und deren Anwendung auf die einzelnen Unterrichtszweige klar gemacht und daran auch schriftliche Uebungen der Mitglieder angeknüpft werden; die Mitglieder der zweiten Abtheilung sollten, nachdem sie ihren Cursus vollendet und ihre Kenntnisse durch ihre Schulamtsprüfungen bewährt hätten, als Hülfslehrer bei den Gymnasien mit einer mäßigen Stundenzahl, unter der Aufsicht und Leitung des Directors, beschäftigt werden, und der Director sollte ihnen in einer wöchentlichen Conferenz seine Bemerkungen über ihren Unterricht mittheilen, auch pädagogische Fragen, an literarische Erscheinungen angeknüpft, eingehend mit ihnen besprechen und

die einzelnen veranlassen, einige Thematen aus den Gebieten der Schulunterrichtsfächer zu bearbeiten; so 2 Jahre hindurch. Selbst in Dorpat sind seit 1861 „pädagogische Curse" eingerichtet, deren Fächer in 8 Sectionen zerfallen: 1) die Religion mit der griechischen und hebräischen Sprache; 2) die lateinische und griechische Sprache; 3) die deutsche und lateinische Sprache; 4) die russische Sprache und Literatur mit der Geschichte Rußlands; 5) die historischen Wissenschaften; 6) die mathematischen Wissenschaften; 7) die Fächer, welche von dem wissenschaftlichen Unterlehrer eines Gymnasiums oder Progymnasiums verlangt werden; 8) die Fächer, welche von dem wissenschaftlichen Lehrer einer Kreisschule verlangt werden. „Unabhängig von den erwähnten Fächern sind die Pädagogik und Didaktik für alle Candidaten in gleicher Weise verbindlich." Die theoretischen Beschäftigungen der Candidaten bestehen „in dem selbständigen Studium der Gegenstände der von ihnen gewählten Section, von wissenschaftlicher und pädagogischer Seite, unter Anleitung der Professoren, welche diese Gegenstände vortragen", und „in dem Besuch der Vorlesungen über Pädagogik und Didaktik an der Universität." Die praktischen Beschäftigungen der Candidaten haben den Hauptzweck, die Entwicklung der pädagogischen Fähigkeiten derselben zu befördern. Die Candidaten müssen daher, ehe sie mit dem Unterrichte selbst sich befassen, einige Zeit den Stunden der Lehrer des Gymnasiums, dem sie beigezählt sind, beiwohnen; desgleichen nach der Anweisung des pädagogischen Comitee's (— es besteht aus dem Professor der Pädagogik, dem Direktor des Gymnasiums und, erforderlichen Falls, aus noch einer oder zwei in der Pädagogik erfahrenen Personen —) andere Lehranstalten besuchen, um sich mit den Methoden und dem praktischen Angriffe der besten Lehrer bekannt zu machen. „Nach Ablauf einiger Zeit, welche die Candidaten mit dem Anhören der Lectionen zugebracht haben, deren Dauer von dem Comitee nach den individuellen Fähigkeiten eines jeden bestimmt wird, üben sich dieselben eine Zeit lang versuchsweise, Klassen-Vorträge zu halten, unter Leitung der dafür ernannten Lehrer und unter Aufsicht der Glieder des pädagogischen Comitee's; demnächst wird ihnen schon der selbständige Unterricht in den von ihnen gewählten Fächern in dem Gymnasium und in anderen Kreis- und Privatschulen übertragen, jedoch unter der Aufsicht der ihnen Anleitung gebenden Lehrer oder der Glieder des pädagogischen Comitee's." — Am entschiedensten sind in Deutschland die an ein pädagogisches Seminar zu stellenden Forderungen in dem ehemals unter Stoy's Leitung stehenden pädagogischen Seminar zu Jena praktisch durchgeführt: der praktische Mittelpunkt desselben ist die Seminarschule, die in Wahrheit eine Erziehungsanstalt ist, und in der deshalb

die zu bildenden Lehrer nicht nur im Unterrichten geschickt gemacht, sondern auch zur Zucht und Regierung der Zöglinge angeleitet werden; — in den Seminarversammlungen werden Disciplinarfälle auf das allseitigste durchgesprochen und auf Principien zurückgeführt, werden Fragen über einzelne Unterrichtsgegenstände an der Hand eingegangener Arbeiten durchgenommen; — bei den katechetischen Excursionen werden abgehaltene Katechesen der Gegenstand mündlicher und schriftlicher Kritik ꝛc. —

Stoy, der Jena verließ und eine Professur der Pädagogik in Heidelberg annahm, ist jetzt wieder an die Stätte seiner ersten epochemachenden Wirksamkeit zurückgekehrt. Er führt jetzt die Redaction der Allgemeinen Schulzeitung im Herbart'schen Sinne. Sein Wiedereinzug in Jena ist von seinen Anhängern freudig begrüßt worden.

Preußen ging im 19. Jahrhundert in Deutschland bei Entwicklung des Gymnasialschulwesens voran. Nach den neuesten Angaben Wiese's vom Jahre 1874 hat sich in dem Zeitraum von 5 Jahren die Zahl der höheren Lehranstalten von 386 auf 452 vermehrt (230 Gymnasien, 34 Progymnasien, 97 Realschulen, 91 höhere Bürgerschulen). Die stärkste Vermehrung der Gymnasien hat in der Provinz Schlesien stattgefunden. Die Schülerzahl in den Lehranstalten betrug im Sommer 1874 ca. 128000, die Zahl der Lehrer ca. 6400; die Gesammtkosten einschließlich der Zuschüsse aus unmittelbaren und mittelbaren Staatsfonds, sowie des Schulgelds ca. 6,805,000 Thlr. — Die Stadt Berlin unterhält gegenwärtig 8 Gymnasien, 2 Gewerbeschulen, 6 Realschulen und 3 höhere Töchterschulen; ferner besitzt der Staat in Berlin 3 Gymnasien, 1 Realschule und 1 höhere Töchterschule. Es bestehen demnach zur Zeit in Berlin 11 Gymnasien, 7 Realschulen, 4 höhere Töchterschulen und 2 Gewerbeschulen, zusammen 24 höhere Lehranstalten.

Die Gymnasien in Sachsen und Württemberg zeichneten sich bis in die Neuzeit durch Gründlichkeit des Wissens und Festigkeit der klassischen Studien aus: 1837 gab Sachsen ein neues Regulativ für Gelehrtenschulen, und in Württemberg wurden von besonderen Commissionen neue Pläne für die Gymnasien ausgearbeitet und dann theils amtlich, theils öffentlich den Sachverständigen vorgelegt. Oesterreich ist in Betreff der Entwicklung seines Gymnasial- und seines Real- sowie des Schulwesens überhaupt zurückgeblieben. 1821 wurde den Lehrern aus der Fremde sogar verboten, Unterricht in Privathäusern zu geben. Die Censur übte ihren Bann gegen Philosophie und Politik aus: das Land blieb unberührt von dem kühnen Geistesfluge der deutschen Philosophie. Auf den Universitäten war den Lehrern verboten, Metaphysik zu lehren und auf religiöse Gegenstände einzugehen. 1850 hat der Jesui-

tismus den Protestantismus die Kanäle des geistigen Lebens abgegraben. Unter dem Scheine des Eifers für die philologische Wissenschaft und die Hebung der klassischen Studien auf den Gymnasien verlangte urplötzlich das österreichische Staatsministerium, daß hinsichtlich ihrer Leistungen und Ziele die preußischen Gymnasien zu erreichen seien, obschon das Ministerium wissen mußte, daß es in Oesterreich gar keine oder außerordentlich wenig philologisch gebildete Gymnasiallehrer gab, daß fast überall an den protestantischen Gymnasien Theologen und Geistliche die Lehrer waren und daß es zur Unmöglichkeit gehörte, urplötzlich philologische Gymnasiallehrer in hinreichender Zahl zu gewinnen. Dadurch wurden den evangelischen Gymnasien in Ungarn die Rechte „öffentlicher Lehranstalten" und das Recht, gültige Zeugnisse auszustellen, von der Regierung genommen. — Nach dem Concordat ist das ganze katholische Schulwesen dem Ultramontanismus übergeben. Alle Lehrer an Gymnasien und Mittelschulen müssen Katholiken sein. „Der ganze Unterricht der katholischen Jugend in allen öffentlichen und nicht öffentlichen Schulen soll der Lehre der katholischen Religion angemessen sein." Der genannte Alp ist nunmehr von der Schule genommen, und es pulsirt in Oesterreich auch auf dem Gebiete des höheren Schulwesens ein neues Leben. — Das baierische Gymnasialwesen hat alle neueren Entwicklungsphasen durchlaufen; der erste Schulplan erschien in dem von Niethammer ausgearbeiteten „allgemeinen Normativ" von 1808 und basirte auf streng humanistischem Princip, im Gegensatz gegen die realistischen Wismayrschen von 1804: der erstere gliederte die sämmtlichen Studienanstalten in 1) Universitäten und diesen parallel die Lyceen, 2) Gymnasien und diesen parallel das Realinstitut, 3) Progymnasien und diesen parallel die Realschulen, 4) als Vorbereitung die Primärschulen. Die Schulordnung von 1824 vereinigte sodann die 2 Progymnasial- und die 4 Gymnasialklassen in ein Gymnasium mit 5 Klassen, stellte zwischen das Gymnasium und die Universität als obligatorisch eine Lycealklasse und beschränkte die Fähigkeit zum Religionsunterricht auf Lehrer geistlichen Standes. 1830 ging die Lycealklasse als Oberklasse in das Gymnasium über, und von da ab wurde zu wiederholten Malen, bis zur neuesten Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreich Baiern von 1854, revidirt, immer aber mit Beibehaltung des humanistischen Standpunktes. Der Schulplan von 1829 stellt als Aufgabe des Gymnasiums, „die dem Studium der Wissenschaften sich widmende Jugend für die Universität geistig zu stärken und gründlich vorzubereiten." — In der Schweiz haben die Hauptorte der sogenannten Stadtkantone, wie Basel, Bern, Luzern, Schaffhausen, Solothurn, Zürich, seit früher

Zeit lateinische Schulen und deren Erweiterungen, Lyceen, Pädagogien, Humanitätscollegien 2c. gehabt; seit 1848 aber sind dort Anstalten geschaffen, die neben den alten Sprachen auf die exacten Wissenschaften einen besonderen Nachdruck legen. Diese Anstalten, von denen in der Regel in den einzelnen Kantonen nur eine existirt, weshalb sie Kantonsschulen heißen und von denen bis 1860 in der ganzen Schweiz neun, nämlich zu Aarau, Bern, Chur, Frauenfeld, St. Gallen, Luzern, Schaffhausen, Solothurn und Basel (hier erfüllen vier von einander getrennte Anstalten das Realgymnasium, das humanistische Gymnasium, die Gewerbeschule und das Pädagogium die Aufgabe der Kantonsschule) sind, unterscheiden sich in den einzelnen Kantonen zwar in vielfacher Hinsicht, stimmen jedoch sämmtlich in den Hauptpunkten überein. Die thurgauische Kantonsschule zu Frauenfeld umfaßt eine Industrie- und eine Gymnasialabtheilung mit je sechs Klassen, von denen die sechste Gymnasialklasse einen zwei- und die sechste Industrieklasse einen halbjährigen Cursus, die übrigen Klassen einjährige Curse haben. In den unteren Klassen haben die Schulen gemeinschaftlich den Unterricht in der Religion, im Rechnen, in der Geographie, in der Geschichte und in den Kunstfertigkeiten, die Industrieschüler für sich im Französischen, in der Naturgeschichte und in der Geometrie, die Gymnasiasten im Lateinischen und Griechischen (letzteres fängt jedoch erst in der 2. Klasse an). Zur Aufnahme in die erste Klasse ist die schriftliche Reproduction einer leichten Erzählung ohne die gröbsten Verstöße in der Muttersprache und einige Sicherheit im Rechnen mit ganzen unbenannten Zahlen erforderlich. Die mittleren Klassen haben nur noch den Unterricht in der Religion und im Deutschen, die oberen in der Religion gemeinsam. — „Das Gymnasium ist — heißt es in der „Schulordnung der gemeinsamen St. gallischen Kantonsschule" von 1856 — theils eine Vorschule für diejenigen, die sich akademischen Studien widmen wollen, und soll dieselben zum gereiften Uebergang an die Universität befähigen, theils eine wissenschaftliche Bildungsanstalt für solche überhaupt, welche unmittelbar in's bürgerliche Leben übertreten wollen." Die Unterrichtsgegenstände in demselben sind: Religion und Kirchengeschichte, deutsche Sprache und Literaturgeschichte mit Inbegriff des Mittelhochdeutschen, lateinische, griechische und hebräische Sprache, französische Sprache und Literatur, Mathematik (Elementargeometrie und Trigonometrie, Arithmetik und Algebra,) Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturkunde, Physik, Chemie, Philosophie [Logik, Anthropologie — nämlich Somatologie und Psychologie — und Encyklopädie], Zeichnen, Kalligraphie, Gesang, Turnen und Waffenübungen.

Mit dem Gymnasium ist die Industrieschule verbunden, die aus einer mercantilischen Abtheilung besteht, welche eine umfassende kaufmännische Vorbildung zu ertheilen, und aus einer technischen Abtheilung, welche eine höhere industrielle und technische Ausbildung bis zum Eintritt in eine polytechnische Schule vorzubereiten hat. Ihre Unterrichtsgegenstände (die in der Regel gesondert vom Gymnasium ertheilt werden, mit Ausnahme des Unterrichts in der Chemie, im Gesange, im Turnen und in den Waffenübungen, wobei die Schüler beider Abtheilungen vereinigt werden können) sind: Religion und Kirchengeschichte, deutsche, französische, italienische und englische Sprache mit Rücksicht auf Geschäftscorrespondenz, allgemeines und kaufmännisches Rechnen, Algebra, Integral- und Differenzialrechnen, Elementargeometrie (Feldmessen, Instrumentenlehre und Planzeichnen), darstellende Geometrie und Linienzeichnen, Mechanik und Maschinenlehre, Technologie, politische, physische, mathematische und Handelsgeographie, Buchhaltung, Geschichte, Naturgeschichte und Naturkunde, Physik und Chemie, Malen, Modelliren, freies Handzeichnen, Kalligraphie, Gesang, Turnen und Waffenübungen. — —

Im allgemeinen zeigt sich auf dem Felde der Gymnasien ein lebendiges Arbeiten. Lehrmittel, Schulbücher, Klassiker-Ausgaben kommen in Fluthen, aber auch in neuen, den Forderungen der Gegenwart mehr entsprechenden Gestalten: sie erfassen das Alterthum von der realen und künstlerischen Seite, sie stellten sich in Einklang mit den Resultaten der neueren Geschichtsforschung rc. Und wenn sie auch mit der Pädagogik, wie sie mit Rührigkeit auf dem Gebiete des Volksschulwesens be- und verarbeitet wird, noch nicht gleichen Schritt halten, so streben doch die Zeitschriften, die Programme und die Philologenversammlungen dem ihnen gestellten Ziele entgegen. Es dämmert neues Leben in den Gymnasien der Gegenwart; aber die Gymnasien bedürfen auch dieses neuen Lebens, um nicht von der vorschreitenden Zeit der Vergangenheit überwiesen zu werden. —

e. Die Hochschule.

Der Organismus der Schulen hat seinen Centralpunkt in der **Hochschule,** in welcher der Geist auf der Höhe seiner Entwicklung dargestellt und als Träger der lebendigen Wissenschaft und des wissenschaftlichen Lebens erfaßt und begriffen wird. Sie hat Wissenschaft und Kunst, Wahrheit und Schönheit zu vermählen, das Wissen aus dem Kreise des Forschens zur Klarheit der Anschauung zu erheben und der Anschauung die Tiefe des Gedankens mitzutheilen, um den studirenden Jüngling theoretisch und praktisch, wissenschaftlich und ästhetisch, religiös und politisch auf die Höhe der gegenwärtigen Weltanschauung zu stellen. Um das wissenschaftliche Leben der Gegenwart in seinem ganzen Umfange zu ergreifen, mußte sie sich im neunzehnten Jahrhundert, gleich den Gymnasien, in zwei Seiten zerlegen, von denen die polytechnische Schule den Realismus in seinem Höhepunkte repräsentirt, und die eigentliche Universität die Wissenschaft der Geschichte und mit ihr die ideale, ethische Sphäre des Menschendaseins zur wissenschaftlichen Darstellung bringt.

20.

Die polytechnische Schule.

Die polytechnischen Schulen sind durch die Bedürfnisse der Neuzeit, — durch die ungeheueren Fortschritte der Industrie und Technik im 19. Jahrhundert entstanden. Zwar sind polytechnische Schulen und Fortschritte der Industrie nicht nothwendige Correlata der Technik: Beweis dafür ist England, das ohne technische Lehranstalten die außerordentlichsten Fortschritte in commerciellen und technischen Verhältnissen machte, während Frankreich trotz seiner vielen ausgezeichneten technischen Schulen im Gebiete der Industrie weit hinter England zurücksteht. In den Continentalstaaten wurden jedoch die technischen Unterrichtsanstalten nothwendig, um mit mäßigeren ökonomischen Kräften die vorausgeeilte englische Industrie so rasch und so weit als thunlich einzuholen. Es haben deshalb hier die Regierungen selbst die Gründung von polytechnischen Schulen in die Hand genommen, — vornehmlich auch, um brauchbare und intelligente Beamte zur Ausführung

verschiedener technischer Bauten 2c. zu bilden. — Die erste und bis jetzt die bedeutendste technische Lehranstalt schuf Frankreich 1794 in seiner école polytechnique; — die zweite erhielt Wien 1816, in welcher neben den mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrfächern auch die verschiedenen technischen Spezialfächer gelehrt wurden. Die darauf entstehenden polytechnischen Schulen zu München, Hannover, Karlsruhe, Stuttgart, Nürnberg Augsburg, Darmstadt, Berlin (Bauakademie), Zürich, Aachen (als neueste unter ihnen) 2c. haben das Gemeinsame, daß sie eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung in der theoretischen wie angewandten Mathematik geben und überdies in die Wissenschaft der Specialfächer einführen. Doch stehen gegenwärtig die österreichischen technischen Institute zu Wien, Prag, Graz, Lemberg, Krakau, Brünn und Ofen in Vergleich mit den übrigen zurück, weil sie sich noch auf demselben Standpunkte wie vor Jahrzehnten befinden, indeß die der andern deutschen Staaten ihrem wahren Ziele immer mehr zueilen, nämlich zu den Realschulen dieselbe Stellung einzunehmen, wie die Universitäten zu den Gymnasien. —

Ein lebendiges und vollständiges Bild vom Wege und Ziele dieser Universitäten des Realismus giebt die 1830 gegründete polytechnische Schule zu Hannover. Die Lehrgegenstände derselben sind. A. Reine Mathematik: 1) niedere, 2) höhere Mathematik. B. Fächer der angewandten Mathematik: 3) angewandte Mathematik, 4) Mechanik der Baukunst, 5) praktische Geometrie, einschließlich des Situationszeichnens. C. Maschinenwesen: 6) Maschinenbau einschließlich des dazu gehörigen Zeichnens, 7) Maschinenlehre nebst Maschinenzeichnen. D. Baufächer: 8) Baukunst in drei Cursen nebst dem zugehörigen Zeichnen, 9) Straßen- und Brückenbau, 10) Wasserbau. E. Naturgeschichtliche Fächer: 11) Zoologie und Botanik, 12) Mineralogie, 13) Geognosie. F. Physikalisch-chemische Fächer: 14) Physik, 15) theoretische und 16) praktische Chemie. G. Technologie: 17) technische Chemie, 18) mechanische Technologie. H. Zeichnende Fächer: 19) geometrisches Zeichnen und darstellende Geometrie, 20) Handzeichnen. I. Plastische Fächer: 21) Bossiren, 22) Modelliren (in Holz und Gyps). — Diese Unterrichtsgegenstände werden in einer Vorschule gelehrt, in welche Schüler von 16 Jahren eintreten können, von denen beim Eintritt verlangt wird: a) diejenige Fertigkeit in der deutschen Sprache und im deutschen Stil, welche befähigt, ein leichteres Thema orthographisch wie grammatisch fehlerfrei und in zusammenhängender Gedankenfolge schriftlich zu behandeln; b) Geläufigkeit im Zahlenrechnen, einschließlich der Operation mit Decimalbrüchen, der zusammengesetzten Regeldetri

und der Kettenregel; c) Bekanntschaft mit den Elementen der Buchstabenrechnung einschließlich der Gleichungen des ersten Grades, und der Anfangsgründe der ebenen Geometrie; d) allgemeine Kenntnisse in Geschichte und Geographie. Zur Aufnahme in die Hauptschule wird erfordert: a) ein Alter von mindestens 17 Jahren; b) der Nachweis über bisheriges gutes sittliches Betragen; c) vollständige Bekanntschaft mit der niederen Mathematik in dem Umfange, wie sie an der Vorschule gelehrt wird; einige Kenntniß der Naturgeschichte aller drei Reiche; endlich einige Fertigkeit im Freihandzeichnen. In der Vorschule sind alle Schüler zur Theilnahme an dem gesammten Unterricht verpflichtet; an der Hauptschule ist die Wahl der Studienfächer frei, jedoch unter Vorbehalt solcher Bestimmungen, welche erforderlich werden mögen, um Verstöße gegen die natürliche Folge der im Zusammenhang stehenden Unterrichtszweige zu vermeiden. Alle Schüler sind verpflichtet, sich stets anständig und untadelhaft zu benehmen, insbesondere der Person und Anordnung der Directoren und Lehrer die gebührende Achtung und Folgsamkeit zu erweisen, vornehmlich den Unterrichts- und Repetitionsstunden mit Ruhe und Aufmerksamkeit beizuwohnen, spätestens 10 Minuten nach dem Schlage der Stunde an ihren Plätzen im Lehrzimmer zu sein, unvermeidliche Schulversäumnisse durch genügende schriftliche Ausweise, in Krankheitsfällen durch ärztliche Zeugnisse zu entschuldigen. Der Unterricht in der Hauptschule wird nicht klassenweise, sondern nach einzelnen Fächern ertheilt, von welchen nach Umständen mehr oder weniger zusammengenommen die wissenschaftliche Ausbildung des Schülers für einen bestimmten Zweck vollenden. So ist für Fälle, wo eine allgemeine niedere technische Ausbildung erstrebt wird, ein zweijähriger Cursus angesetzt: Erstes Jahr (Vorschule): Mineralogie wöchentlich 3 Stunden, niedere Mathematik 5 St., Handzeichnen 10 St., Naturgeschichte 5 St.; — Zweites Jahr: theoretische Chemie 5 St., Technologie 5 St., geometrisches Zeichnen 10 St., Physik 5 St., angewandte Mathematik 3 St. Für den zukünftigen Oekonomen ist ein dreijähriger Cursus angeordnet: Erstes Jahr (wie vorher). Zweites Jahr: praktische Geometrie 5 St., Geognosie 3 St., Situationszeichnen 10 St., angewandte Mathematik 3 St. Drittes Jahr: theoretische Chemie 5 St., Technologie 5 St., Physik 5 St. Wer sich zum Geometer ausbilden will, könnte in drei Jahren seine Studien folgendermaßen anordnen: Erstes Jahr (wie vorher). Zweites Jahr: höhere Mathematik 5 St., Geognosie 3 St., geometrisches Zeichnen 10 St., Physik 5 St. Drittes Jahr: praktische Geometrie 5 St., Technologie 5 St., Situationszeichnen 10 St. Die völlige

Ausbildung im chemisch-technischen Fache (wie sie sich für praktische Chemiker, Pharmaceuten, Hüttenmänner 2c. eignet) erfordert gleichfalls drei Jahre: Erstes Jahr (wie vorher). Zweites Jahr: theoretische Chemie 5 St., Geognosie 3 St., Physik 5 St. Drittes Jahr: praktische Chemie 15 St., technische Chemie 5 St. Zu einer elementaren Ausbildung im Maschinenfach genügen folgende drei Jahrescurse: Erstes Jahr (wie vorher). Zweites Jahr: Technologie 5 St., geometrisches Zeichnen 10 St., angewandte Mathematik 3 St. Drittes Jahr: Maschinenbau 6 St., Physik 5 St. Zur besondern höhern Ausbildung im mechanisch-technischen Fache dient folgender vierjähriger Cursus: Erstes Jahr (wie vorher). Zweites Jahr: höhere Mathematik 5 St., Technologie 5 St., geometrisches Zeichnen 10 St., angewandte Mathematik 3 St. Drittes Jahr: praktische Geometrie 5 St., Maschinenbau 6 St., Baukunst 1. Cursus 10 St., Physik 5 St. Viertes Jahr: Mechanik der Baukunst 4 St., Maschinenlehre 15 St. Der Cursus für die völlige wissenschaftliche Ausbildung zum Civil-Baufache umfaßt fünf Jahre: Erstes Jahr (wie vorher). Zweites Jahr: höhere Mathematik 5 St., Technologie 5 St., geometrisches Zeichnen 10 St., Physik 5 St., angewandte Mathematik 3 St. Drittes Jahr: praktische Geometrie 4 St., Geognosie 3 St., Baukunst 1. Cursus 18 St., Situationszeichnen 10 St. Viertes Jahr: Mechanik der Baukunst 3 St., Baukunst 2. Cursus 18 St., Modelliren 10 St., Mechanik der Baukunst 1 St. Fünftes Jahr: Baukunst 3. Cursus 28 St. Zur vollständigen Vorbereitung für die Laufbahn des Ingenieurs im umfassendsten Sinne kann die Anordnung von sechs Studienjahren also stattfinden: Erstes Jahr (wie vorher). Zweites Jahr (wie bei „Civil-Baufach"). Drittes Jahr: theoretische Chemie 5 St., Geognosie 3 St., Baukunst 1. Cursus 18 St. Viertes Jahr: Mechanik 3 St., Baukunst 2. Cursus 18 St., Mechanik der Baukunst 1 St. Fünftes Jahr: praktische Geometrie 5 St., Maschinenbau 6 St., Situationszeichnen 10 St. Sechstes Jahr: Maschinenlehre 15 St., Straßen-, Brücken-, Eisenbahn- nnd Wasserbau 16 St. —

Dieser Unterricht wird durch wissenschaftliche und technische Sammlungen unterstützt und erläutert: Die Modellensammlung als Hülfsmittel für den Unterricht in der Maschinenlehre, im Maschinenbau, in der angewandten Mathematik und der mechanischen Technologie enthält 1262 Stück Maschinen-Elemente, Maschinenconstructionen, Uhren, Wagen, Wasserräder, Pumpen, Locomotiven 2c. — die Werkzeugsammlung zum Gebrauch beim technologischen Unterricht beträgt 7005 Stück Werkzeuge zum Schneiden, Gießen, Drahtziehen, Papierfabrikation, Gerberei, Schuhmacher, Lithographie 2c.;

— die Sammlung technischer Materialien für den Unterricht in der mechanischen Technologie wie in der technischen Chemie hat 2254 Nummern, Proben von Holzgattungen, Flachs, Baumwolle, Wolle, Gummi, Horn, Perlen, Erze 2c.; — die Fabrikatensammlung für den technologischen Unterricht 5993 Nummern, Roheisen, Schmiedeeisen, Stahl, Eisengußwaaren, Schneidewaaren, Zinn,- Zink,- Blei, Gold-, Silberwaaren, Produkte der Spinnerei, Weberei, Papier und Pappe, Abdrücke von Kupfer- und Stahlstichen 2c.; die Sammlung von Baumodellen, Baumaterialien, Ornamenten 2c. für den Unterricht in der Baukunst begreift 1204 Stück Steinverbände, Bogen- und Gewölbe-Constructionen, Dachdeckungen, Feuerungsanlagen, Tischlerarbeiten, Säulenbogen und Capitäle 2c.; — die Sammlung für den Unterricht im Straßen-, Brücken-, Eisenbahn- und Wasserbau enthält Modelle und Zeichnungen; — die mathematische Sammlung umfaßt 348 Nummern Winkelmesser, Nivellirwerkzeuge, Apparate zum Signalisiren, Abstecken und Messen der Räume, Zeichenapparate, Körper- und Ebnen-Modelle. Dachflächenconstructionen, Pendel, Hebel 2c.; — das physikalische Cabinet hat 362 Nummern über allgemeine Physik, Akustik, Optik, Wärmelehre, Magnetismus, Electricitätslehre; — die chemische Sammlung zählt 438 Nummern; die mineralogische Sammlung 3783, die geognostische 3119 Nummern, die zoologische gegen hundert Säugethiere und Skelette, eine große Zahl ausgestopfter Vögel, Fische 2c., die botanische ein großes Herbarium, die Bibliothek 14,000 Bände. Die Fortschritte, welche die polytechnische Schule zu Hannover seit ihrer Gründung gemacht hat, ergiebt sich aus folgender Uebersicht:

Jahr.	Zahl der Lehrer.	Zahl der Schüler und Zuhörer.	Geldverwendung Thaler.	
1834	11	153	7881	ohne Gehalte.
1844	10	214	6160	
1848	13	335	19026	Wirkliche Gesammt-Ausgabe.
1856	14	272	25104	
1858	17	384	22462	
1861	22 (incl. 3 Assistenten.)	460	29752	
1863	28 (incl. 3 Assistenten und 3 außerordent. Docenten.)	440	32605	

Je mehr die Realschule an Selbständigkeit gewinnt, um so selbständiger und freier wird und muß sich auch die polytechnische Schule

als die Universität der einen großen Hälfte der Wissenschaft — der Naturwissenschaft und der aus ihr hervorgehenden Berufsarbeiten — gestalten. Und beide werden sich in der Zukunft zu immer stelbständigeren organischen Anstalten entwickeln, denn beiden gehört ein großer Theil der Zukunft. —

21.
Die Universitäten.

Die deutschen protestantischen Universitäten, die am Vollendetsten das Wesen der Hochschule repräsentiren (— indem sie das Studium weniger mechanisiren und Lehrern und Lernenden eine größere Freiheit gewähren, indeß auf den katholischen Universitäten das Studium der Philosophie vor der Einzeichnung in eine besondere Facultät vorangeht, die englischen Universitäten aber auf Vorlesungen wenig Werth legen, weil es bei ihnen auf einen fortlaufenden Proceß der Selbstthätigkeit abgesehen ist —) wollen und sollen Mittelpunkte wissenschaftlicher Erkenntniß sein, und als solche alle Zweige der Wissenschaft in sich umfassen und Lehrer und Studirende in einen freien geistigen Verkehr setzen. Eine ihrer wesentlichsten Lebensbedingungen ist daher die Lehrfreiheit, welche mit dem Anspruche auftritt, daß jede wissenschaftliche Richtung und Ueberzeugung das Recht hat, sich geltend zu machen. Die Lehrfreiheit aber kann nur durch die Hörfreiheit zu ihrer vollen Wirkung gelangen, so daß dem Studirenden die Wahl bleibt, welche Universität, welche Vorlesungen und in welcher Reihenfolge er dieselben hören will. Ihr Spiegelbild erhält diese Hörfreiheit dann in der Freiheit im geselligen Leben der Studirenden, so daß sie innerhalb der Schranken des Rechtes und der Sittlichkeit in ihrer Lebensweise und Sitte, wie in der Anordnung ihres gesellschaftlichen Verkehrs sich selbst bestimmen und dadurch ihren Charakter herausbilden dürfen.

Diese genossenschaftliche Selbständigkeit ward deshalb auch den Universitäten von Anfang an gesichert und von ihnen festgehalten, — bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts der Reichstag gegen die Ausschweifungen der geheimen Studentenverbindungen einzelne Verfügungen erließ, und in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts der neue Geist der Freiheit, der sich in der Welt regte, auf den Universitäten, die man für die Wiege desselben hielt, gefesselt werden sollte. Es hatte dieser Geist der Freiheit die deutschen Studenten in die vordersten

Reihen der Kämpfer gegen die napoleonische Zwingherrschaft geführt, und er hatte sich nach Vollendung des Krieges in den burschenschaftlichen Vereinen Gestalt gegeben. Jena war hierin vorangegangen und hatte am Jahrestage der Schlacht bei Belle Alliance, am 18. Juni 1816, eine Burschenschaft gegründet, die an die Hochschulen zu Berlin, Breslau, Erlangen, Gießen, Göttingen, Greifswald, Heidelberg, Kiel, Königsberg, Leipzig, Marburg, Rostock und Tübingen ein Sendschreiben schickte und zum Fest auf der Wartburg am 18. Oktober 1817 einlud, — „zum Fest der Reformation, des Sieges bei Leipzig und der ersten freudigen und freundschaftlichen Zusammenkunft deutscher Burschen am dritten großen Jubiläum der Reformation.“ Das Fest ward gefeiert und zum Schluß wurden mehrere Schriften, die von undeutscher Gesinnung dictirt waren, verbrannt. Am 18. Oktober stifteten sodann Abgeordnete von 14 Universitäten in Jena die allgemeine deutsche Burschenschaft, welche die Gleichheit aller Rechte und Pflichten der Burschen feststellte, und als Ziel: „christlich deutsche Ausbildung einer jeden leiblichen und geistigen Kraft zum Dienste des Vaterlandes“. „Die allgemeine deutsche Burschenschaft — so heißt der erste „allgemeine Grundsatz“, — ist die freie Vereinigung der gesammten wissenschaftlich auf der Hochschule sich bildenden deutschen Jugend zu einem Ganzen, gegründet auf das Verhältniß der deutschen Jugend zur werdenden Einheit des deutschen Volkes“. Und im vierten Grundsatze: „Die allgemeine deutsche Burschenschaft tritt nur in's Leben dadurch, daß sie sich je länger je mehr darstellt als ein Bild ihres in Freiheit und Einheit erblühenden Volkes, daß sie ein volksthümliches Burschenleben in der Ausbildung einer jeden leiblichen und geistigen Kraft erhält, und im freien, gleichen und geordneten Gemeinwesen ihre Glieder vorbereitet zum Volksleben, so daß jedes derselben zu einer solchen Stufe des Selbstbewußtseins erhoben werde, daß es in seiner reinen Eigenthümlichkeit den Glanz der Herrlichkeit des deutschen Volkslebens darstellt“. — Diese von jugendlichem Freiheitsenthusiasmus dictirten Gesetze wurden Veranlassung, die Burschenschaft als politisch gefährlich zu verschreien und zu verdächtigen, indeß die Verdächtigungen auf der andern Seite wieder zu Verirrungen hingerissen, — bis Sand's blutige That der Reactionspartei Gelegenheit gab, die Freiheit der deutschen Universitäten mit Kotzebue's Ermordung zu identificiren, und die Karlsbader Beschlüsse darauf die Selbständigkeit der Universitäten beschränkten, indem sie dieselben in politischer Beziehung einer strengen Aufsicht und Bevormundung der Regierung unterwarfen. Am 20. September 1819 verkündete der deutsche Bundestag: 1) „Es soll bei

jeder Universität ein, mit zweckmäßigen Instructionen und ausgedehnten Befugnissen versehener, am Orte der Universität residirender, außerordentlicher landesherrlicher Bevollmächtigter angestellt werden. Das Amt desselben soll sein, über die strengste Vollziehung der bestehenden Gesetze und Disciplinarvorschriften zu wachen, den Geist, in welchem die akademischen Lehrer bei ihren öffentlichen und Privatvorträgen verfahren, sorgfältig zu beobachten und demselben, jedoch ohne unmittelbare Einmischung in das Wissenschaftliche und die Lehrmethoden, eine heilsame, auf die künftige Bestimmung der studirenden Jugend berechnete Richtung zu geben; endlich allem, was zur Beförderung der Sittlichkeit, der guten Ordnung und des äußeren Anstandes unter den Studirenden dienen kann, seine unausgesetzte Aufmerksamkeit zu widmen. Das Verhältniß dieses außerordentlichen Bevollmächtigten zu den akademischen Senaten soll; so wie alles, was auf die nähere Bestimmung ihres Wirkungskreises und ihrer Geschäftsführung Bezug hat, in den ihnen von ihrer obersten Staatsbehörde zu ertheilenden Instructionen mit Rücksicht auf die Umstände, durch welche die Ernennung dieses Bevollmächtigten veranlaßt worden ist, so genau als möglich festgesetzt werden". 2) „Die Bundesregierungen verpflichten sich gegen einander, Universitäts- und andere öffentliche Lehrer, die durch erweisliche Abweichung von ihrer Pflicht oder Ueberschreitung der Grenzen ihres Berufes, durch Mißbrauch ihres rechtmäßigen Einflusses auf die Gemüther der Jugend, durch Verbreitung verderblicher, der öffentlichen Ordnung und Ruhe feindseliger, oder die Grundlagen der bestehenden Staatseinrichtungen untergrabender Lehren ihre Unfähigkeit zur Verwaltung des ihnen anvertrauten wichtigen Amtes unverkennbar an den Tag gelegt haben, von den Universitäten und sonstigen Lehrerstellen zu entfernen, ohne daß ihnen hierbei, so lange der gegenwärtige Beschluß in Wirksamkeit bleibt, und bis über diesen Punkt definitive Anordnungen ausgesprochen sein werden, irgend ein Hinderniß im Wege stehen könne. Jedoch soll eine Maßregel dieser Art nie anders als auf den vollständig motivirten Antrag des der Universität vorgesetzten Regierungsbevollmächtigten, oder von demselben vorher eingeforderten Bericht beschlossen werden. Ein auf solche Weise ausgeschlossener Lehrer darf in keinem anderen Bundesstaate bei irgend einem öffentlichen Lehrinstitute wieder angestellt werden." 3) „Die seit langer Zeit bestehenden Gesetze gegen geheime oder nicht autorisirte Verbindungen auf den Universitäten sollen in ihrer ganzen Kraft und Strenge aufrechterhalten, und insbesondere auf den seit einigen Jahren gestifteten, unter dem Namen der allgemeinen Burschenschaft bekannten Verein und um so bestimmter

ausgedehnt werden, als diesem Vereine die schlechterdings unzulässige Voraussetzung einer fortdauernden Gemeinschaft und Correspondenz zwischen den verschiedenen Universitäten zu Grunde liegt. Dem Regierungsbevollmächtigten soll in Ansehung dieses Punktes eine vorzügliche Wachsamkeit zur Pflicht gemacht werden. Die Regierungen vereinigen sich darüber, daß Individuen, die nach Bekanntmachung des gegenwärtigen Beschlusses erweislich in geheimen, oder nicht autorisirten Verbindungen geblieben, oder in solche getreten sind, bei keinem öffentlichen Amte zugelassen werden sollen." 4) „Kein Studirender, der durch einen von dem Regierungsbevollmächtigten bestätigten, oder auf dessen Antrag erfolgten Beschluß eines akademischen Senats von einer Universität verwiesen worden ist, oder der, um einem solchen Beschlusse zu entgehen, sich von der Universität entfernt hat, soll auf einer anderen Universität zugelassen, auch überhaupt kein Studirender, ohne ein befriedigendes Zeugniß seines Wohlverhaltens auf der von ihm verlassenen Universität, von irgend einer anderen Universität aufgenommen werden." — Nach solchen Decreten blühten fortan die Untersuchungen über „demagogische Umtriebe," auf Seite der Studirenden aber Erbitterung und Opposition der aus der Oeffentlichkeit in das Geheimniß zurückgedrängten Burschenschaft gegen die Regierungen, wodurch die genossenschaftliche Selbständigkeit der Universitäten in immer neue Fesseln geschlagen, der Besuch einzelner Universitäten, z. B. Zürichs und Heidelbergs, verboten, und 1834 vom Bundestage verordnet wurde, daß eine eigene Behörde für die Immatriculation der Studirenden unter der Leitung des Regierungsbevollmächtigten eingesetzt werden solle. — Die neueste Zeit hat einzelne dieser Bestimmungen außer Thätigkeit gesetzt; auf der anderen Seite aber ist auch in derselben der freie Geist des Studiums von Seite der Studenten durch ein ängstliches Einarbeiten der Brotwissenschaft erloschen, und bedarf es erst eines erneuten Anstoßes der in eben diesem letzten Jahrzehnte erstarrten Wissenschaft zu neuem Geiste, um die Studirenden von neuem über den Handwerksbetrieb hinauszuheben. —

In welchem Geiste dies geschehen und zu welchem Geiste dies führen muß, — das hat die Universität des neunzehnten Jahrhunderts d. i. die diesen Geist repräsentirende Universität **Berlin** in den ersten Jahrzehnten ihres Bestehens gezeigt. Die Universität Berlin ist ein nationales Institut. „Der Staat muß durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat": dieses Wort von Friedrich Wilhelm III. im Jahre 1807, zur Zeit, als Preußen vom fremden Sieger am meisten niedergedrückt war, ward der Hebel zur Gründung der Universität Berlin, und tiefdurchdrungen von diesem Gedanken, daß die Erhebung

des Staates nur durch moralische Mittel zu bewirken sei, suchte der Staatsmann von perikleischer Hoheit des Sinnes, wie Böckh ihn schön nennt, Wilhelm v. Humboldt, das königliche Wort zur Ausführung zu bringen. „Weit entfernt — sagt er 1809 in seinem „Antrage an des Königs Majestät auf Errichtung einer Universität zu Berlin" —, daß das Vertrauen, welches ganz Deutschland ehemals zu dem Einflusse Preußens auf wahre Aufklärung und höhere Geistesbildung hegte, durch die letzten unglücklichen Ereignisse gesunken sei, so ist es vielmehr gestiegen. Man hat gesehen, welcher Geist in allen neuen Staatseinrichtungen Ew. Königl. Majestät herrscht und mit welcher Bereitwilligkeit, auch in großen Bedrängnissen, wissenschaftliche Institute unterstützt und verbessert worden sind. Ew. Königl. Majestät Staaten können und werden daher fortfahren, von dieser Seite den ersten Rang in Deutschland zu behaupten und auf seine intellectuelle und moralische Bildung den entschiedensten Einfluß auszuüben. Sehr viel hat zu jenem Vertrauen der Gedanke der Errichtung einer allgemeinen Lehranstalt in Berlin beigetragen. Nur solche höhere Institute können ihren Einfluß auch über die Grenzen des Staates hinaus erstrecken. Wenn Ew. Königl. Majestät nunmehr diese Einrichtung feierlich bestätigen und die Ausführung sicherten, so würden Sie Sich auf's neue alles, was sich in Deutschland für Bildung und Aufklärung interessirt, auf das festeste verbinden, einen neuen Eifer und neue Wärme für das Wiederaufblühen Ihrer Staaten erregen, und in einem Zeitpunkte, wo ein Theil Deutschlands vom Kriege verheert, ein anderer in fremder Sprache von fremden Gebietern beherrscht wird, der deutschen Wissenschaft eine vielleicht kaum jetzt noch gehoffte Freistatt eröffnen." In diesem Geiste ward 1810 die Universität gegründet und eröffnet. Sie war in großem nationalen Sinne gedacht als eine Bildungsstätte des ganzen deutschen Volkes und darum in innigem Zusammenhange mit dem bürgerlichen und politischen Leben, — frei von aller kleinstaatlichen Beschränktheit, aber frei auch von allem phantastischen Kosmopolitismus. Und wie im nationalen Sinne, so ist die Universität auch im wissenschaftlichen Geiste des 19. Jahrhunderts geschaffen. Sie ist nicht ein Product der Theologie, wie die meisten früheren Universitäten; sie ist gebaut auf den großartigen geistigen Universalismus, der in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts von der deutschen Philosophie ausging, und der die einzelnen Fachwissenschaften organisch in das allgemeine System der Wissenschaft eingliederte und jeder einzelnen nur so weit Berechtigung auf Wissenschaftlichkeit zugestand, als sie sich im gliedlichen Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Gesammtorganismus befand, indeß sie wiederum,

weit entfernt, dem einseitigen Idealismus der Philosophie zu huldigen, die mächtig werdenden empirischen Wissenschaften, Sprachwissenschaft, Geschichte, Naturwissenschaften 2c. in sich aufnahm und dadurch die Philosophie mit den Erfahrungswissenschaften belebte und die Erfahrungswissenschaften in der Philosophie einte, — sinnig schon angedeutet durch die ersten vier Säulen der Universität, Schmalz, den vielseitigen Juristen, Wolf, den genialen Erneuerer der klassischen Studien, Fichte, der tief fühlte und kühn aussprach, was der Zeit Noth that, unverwandt seinen Blick wendend nach dem Endziele der Menschheit, und Schleiermacher, den „Prediger des historischen Christenthums und zugleich Lehrer der Philosophie, der den Platon übersetzte und den Paulus erklärte, und der es bei der höchsten Bewunderung des griechischen Alterthums für einen seiner schönsten Siege hielt, wenn er die begeisterten Jünger desselben zur Anerkennung des Christenthums hinzuleiten vermochte", — vier Männer, „von denen jeder eine Facultät war." Es sollte sich in der Universität Berlin ohne Vernachlässigung der Fachgelehrsamkeit das höchste Allgemeinmenschliche in einem Brennpunkte sammeln, nicht die wissenschaftliche Bildung nach äußern Zwecken und Bedingungen in's Einzelne zersplittern: so wollte Wilhelm v. Humboldt. Dieser wissenschaftliche Geist, der die Berliner Universität gründete und der in den ersten Jahrzehnten ihres Bestehens in ihr lebte, stempelte sie zugleich zur Vertreterin des ächten Protestantismus, welcher die Einheit der verschiedenen theologischen Richtungen im frommen Glauben fand, welcher erkannte, daß das innere religiöse Leben von der Religionsvorstellung und Religionslehre zu unterscheiden sei, und daß das kirchliche Dogma und die dogmatische Wissenschaft unablässig mit der wissenschaftlichen Erkenntniß fortschreiten müsse, die Theologie aber nur so weit auf Wissenschaftlichkeit Anspruch machen könne, als sie frei nach den Gesetzen der Wissenschaft sich gestalte. „Aus ächt protestantischem Geiste — sagt Krause — und in inniger Wechselwirkung mit einer freien lebendigen evangelischen Kirche, so wie mit einem sich verjüngenden zusammenfassenden nationalen Leben, sollte und wollte sie eine universelle Stätte sein, wo alle menschlichen Wissenschaften in eifrigem Fleiß der Specialforschung und in stetigem Hinblick auf den gesammten Wissenschaftsorganismus frei aus dem Gesetze der Wissenschaft heraus und lediglich zum Zwecke der wissenschaftlichen Erkenntniß gelehrt und gelernt werden, um die strebende Jugend der Nation mit dem Geiste und den Idealen des Wissens und mit der Kraft hoher sittlicher Bildung zu durchdringen, und dadurch unmittelbar dem Vaterlande und der Kirche würdige Glieder und wirksame Lehrer zu bereiten." Und dieser Geist, in dem die

Universität zu Berlin gegründet ward, der Alles, was groß, kühn und genial war, im ersten Vierteljahrhundert ihres Bestehens in ihr zusammenzog und die größten deutschen Lehrer mit den größten deutschen Schülern vereinte: das ist der Geist, welcher die Universitäten des 19. Jahrhunderts allgemein beherrschen und durchdringen sollte. —

An die Universität in Berlin sollte sich der Fortschritt unseres deutschen Universitätslebens knüpfen; ihr Beispiel sollte die alten Keime des Lebens verjüngen und neue Keime wecken. — Alles, was lebt, muß sich verjüngen und fortentwickeln; auch die ehrwürdigen Universitäten mit ihrem nicht hoch genug anzuschlagenden Einflusse auf die Entwicklung des allgemeinen und nationalen Lebens bedürfen der Reform; doch ist man bis auf diesen Augenblick nicht einig darüber, worin dieselbe zu bestehen habe. Die Klage, daß das eigentlich wissenschaftliche Streben der Studirenden mehr und mehr dem Brotstudium weiche, führte zu dem Gedanken einer Trennung oder theilweisen Absonderung der Berufsstudien von dem Studium der freien Wissenschaft selber. Er wurde zuerst von Fr. A. Wolf also ausgesprochen: „Acute (sagaciter) vidit nuper ingeniosus scriptor periodici libri (Geschichte und Politik, 1804. S. 382) hoc praecipue vitio laborare maiorum scholarum institutionem, quod eas non minus minutis (civilis) vitae usibus aptas, quam ad culturam maximarum, quibus natura hominis informari potest doctrinarum, utiles esse velimus. Ilta vero fieri, ut neutri horum consiliorum satis conveniant, nec ad spem respondeant." Fichte hat diesem Gedanken einen weiteren Ausdruck gegeben in seiner Schrift: „Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, geschrieben im Jahre 1807." Er wollte in Berlin nicht nur eine gewöhnliche Universität errichten, sondern auf Grund derselben als höchste Spitze eine wissenschaftliche Bildungsanstalt, die er „eine Schule der Kunst des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs" nannte. „In ihr sollte als wissenschaftliche Kunst das Lernen des Lernens gelehrt und gelernt werden." Der Lehrling sollte zu dem Behufe unter den Augen des Lehrers nach einem bestimmten Plane derselben selber arbeiten und stetig fortschreiten von der Anfängerschaft bis zur Meisterschaft. Der Lehrer giebt allein den Stoff und die Anregung zur Arbeit; die Ausführung verbleibt den Jüngern. Lehrer und Schüler wohnen zusammen; die gemeinschaftliche Haushaltung, der Bedarf an Wohnung, Kost, Kleidung, Schreibmaterialien und Büchern wird durch eine besondere Oeconomieverwaltung besorgt, so daß den Schülern nur die freie Disposition über ein mäßiges Taschengeld bleibt. Nur diejenigen Studenten, welche die Wissenschaft der Wissenschaft und nicht des Brotes halber

suchen und die als zur Lehre der Wissenschaft oder für die höheren Staatsämter vorzüglich begabt erscheinen, sollen aufgenommen werden. Sie werden unter dem Namen regulares als die eigentlichen Kunstjünger betrachtet, von ihnen sind zu unterscheiden die irregulares, die gewöhnlichen Studenten, denen nur eine theilweise Benutzung der Anstalt zu gestatten ist. Die Regularen gruppiren sich zu Familien unter einem Hausvater, welcher zugleich Präsident des Familiengerichts ist. Sie wohnen erforderlichen Falls in mehreren Häusern, werden aber vom Staat als ein Familienganzes betrachtet, das als solches für seine Mitglieder einsteht. Schüler und Lehrer tragen als Ehrenkleid eine Uniform, die ihren Vorzug vor den Irregularen anschaulich macht. Während die Regularen ihre eigene unabhängige Verfassung haben, stehen die Irregularen unter der allgemeinen Polizei. Mißbrauchen die letzteren die ihnen gewordene Erlaubniß des Zutritts zur wissenschaftlichen Kunstschule, so steht ihnen Relegation bevor. Sie gehen ihren Brotstudien nach, zerfallen aber in die Novizen und Aspiranten für die wissenschaftliche Kunstschule, welche letzteren schon ähnlich leben können, wie die Regularen, nur nicht unter staatlicher Garantie. Verschiedene Kreise und Städte der preußischen Monarchie sollten nach Fichte Stellen für Regulare für ihre besten Gymnasialschüler stiften; denn diese Kunstjünger sollten unentgeltlich Unterricht, die Lehrer eine feste Anstellung erhalten und daneben allenfalls ein Honorar von den Irregularen. Was die Arbeit in dem Kunstinstitute betrifft, so legt Fichte auf die philosophische Grundlage das Hauptgewicht. Es sollte ein Philosoph für solche Anstalt gefunden werden, der das Philosophiren als Kunst verstehe, und um der Einheit der Lehre willen, neben ihm kein anderer Philosoph zugelassen werden. Nächst der Philosophie sollten Philologie, Mathematik, Geschichte und Naturwissenschaft, Jurisprudenz, so weit sie auf der ersteren, und Heilkunde, so weit sie auf der letzteren ruht, vertreten sein. Die Theologie sollte ausgeschlossen bleiben, so lange sie noch eine andere Grundlage als die der natürlichen Offenbarung suche. In ihrer höchsten Entwicklung sollten diese Institute Professoren-Seminare werden; denn Fichte beklagt es, daß man nie an die Vorbildung der akademischen Lehrer gedacht habe, als ob es sich von selbst verstehe, daß man das, was man wisse, auch lehren könne. Von dem Lehrer wird eine höhere Kunst des Lehrens und encyclopädisch philosophische Bildung verlangt. Sie werden nur auf ein Jahr zum Lehren zugelassen, und ihre Anstellung bedarf auch später von Zeit zu Zeit einer Erneuerung. Die älteren Lehrer, deren Ersatz durch jüngere Kräfte zweckmäßig erscheint, treten über in den höheren Staatsdienst

oder werden Mitglieder der Akademie. Diese steht als ein Drittes und Höchstes über der Universität und der Kunstschule und ist als Anstalt der reinen Wissenschaft zu betrachten. Der Charakter eines Akademikers ist unverlierbar; auch die zu Staatsämtern Beförderten bleiben freie Mitglieder der Akademie. Die Akademiker bilden für die Senatsverhandlungen der beiden anderen Anstalten den Rath der Alten; sie stehen den ordentlichen Lehrern mit Rath und That überall, selbst in wissenschaftlicher Hinsicht, zur Seite. Die Akademie enthält wissenschaftliche Gesandschaften an anderen Akademien. Zum Zeichen, daß sie ein organisches Ganzes bilden, feiern die drei Anstalten alljährlich ein gemeinsames Fest. Was in ihr vorgekommen, trägt jede dieser Anstalten alljährlich in ein Kunstbuch ein. Es ist dies ein encyclopädischer Rechenschaftsbericht aus den Erfahrungen der Lehrer und den Ausarbeitungen der Schüler. Außer diesem Kunstbuche existirt ein Stoffbuch, in dem die wissenschaftlichen Entdeckungen verzeichnet sind. — Der Plan Fichte's fand an maßgebender Stätte Anerkennung, gelangte aber nicht zur praktischen Geltung. Die gleichzeitigen Entwürfe Wolf's und Schleiermacher's hielten im Ganzen an dem Alten fest. So erklärt sich Schleiermacher 1808 in seinen „Gelegentlichen Gedanken 2c." ganz entschieden gegen eine Sonderung der eigentlichen Wissenschaftsbeflissenen von den empirischen Gelehrten. Der Gedanke dieser Trennung, so meint er, sei schrecklich und furchtbar für den, der an der Bildung der Jugend lebhaften Antheil nehme. Bei allen Studirenden ohne Unterschied müsse man dem blos handwerksmäßigen Treiben der Wissenschaft entgegenarbeiten; denn durch die höhere wissenschaftliche Bildung und den wissenschaftlichen Sinn allein werde in dem zukünftigen Staatsdiener die Neigung für Verbesserung aufrecht und dadurch das gesammte Leben in Fluß erhalten. Dem Wesen nach sei die eigentliche Universität in der philosophischen Facultät enthalten, und die theologische, juristische und medicinische seien nur Specialschulen. „Die Universität muß jedes Wissen umfassen, und in der Art, wie sie für jeden einzelnen Zweig sorgt, sein natürliches und inneres Verhältniß zu der Gesammtheit des Wissens, seine nähere oder entferntere Beziehung anf den gemeinschaftlichen Mittelpunkt ausdrücken." „Von der Philosophie aus muß die Aussicht eröffnet werden in die beiden großen Gebiete der Natur und Geschichte, und das Allgemeinste in beiden muß nicht minder allgemein sein." „Zweck der Universität ist nicht das Lernen, sondern das Erkennen." Auf Grund dieser letzteren Ansicht verlangt Schleiermacher einen methodischen Vortrag. „Er muß darnach streben, einerseits das gemeinschaftliche Innere der Zuhörer, ihr Nichthaben sowohl als ihr unbewußtes Haben dessen, was

sie erwerben sollen, andrerseits das Innere des Lehrers, sein Haben dieser Idee und ihrer Thätigkeit in ihm, recht klar an's Licht bringen. Er muß die Kunst sein, die Zuhörer auf das Dürftige ihres inneren Zustandes hinzuweisen und auf den letzten Grund alles Nichtigen im Nichtwissen, und dann muß der Lehrer alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen: er muß nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eigenes Erkennen, die That selbst, reproduciren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Thätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntniß unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden." — Somit verwirft Schleiermacher den alten Schlendrian im Universitätsunterricht, der in dem Hohn des Mephistopheles im „Faust" — „Und euch des Schreibens wohlbefleißt, als dictirte euch der heilige Geist" — seine unsterbliche Persiflage gefunden hat, und adoptirte das genetische Princip des Unterrichts, welches den Anforderungen der neueren Pädagogik entspricht und dessen Herrschaft keineswegs von irgend welcher Lehrform abhängig ist. Schleiermacher selbst war ein Meister in der Kunst, dieses neumethodische Princip im Vortrage zur Geltung zu bringen. — Der methodische Schlendrian hat hauptsächlich die Angriffe Theremin's und Diesterweg's hervorgerufen. Obgleich letzterer den Hochschulen in seiner Abhandlung „Das Verderben auf den deutschen Universitäten" auch vorwirft, daß ihre Leistungen in Betreff der Erweckung des Nationalgefühls gleich Null und in sittlicher Hinsicht als negativ zu betrachten seien, so eifert doch dieser Meister der Methodik vorzüglich gegen die „Heftweisheit" und will die Hörsäle eben so gut, wie die Schulstuben, in Uebungsstätten des Geistes umformen, für welchen Zweck ihm die dialogisirende Lehrform nothwendig erscheint. Verfügungen des Ministers Ladenberg suchten den Vorschlägen Diesterweg's einige praktische Geltung zu verschaffen; indessen sind sie dennoch, wie viele andere, an der Wirklichkeit spurlos vorübergegangen.

Unter denen, welche in neuester Zeit Universitätsreformen wiederum beantragen, sind Gervinus und Jürgen Bona Meyer hervorzuheben Ersterer schrieb einen „Plan zur Reform der deutschen Universitäten." (Gesammelte kleine historische Schriften von Gervinus. Band 7.) Meyer: Gedanken über die zeitgemäße Entwicklung der deutschen Universitäten. Hamburg 1860. Gervinus nennt die Verschmelzung der praktischen und speculativen Wissenschaften eine ungeschickte, eine Ausartung der ausgearteten Einrichtungen des Mittelalters. Im Alterthum seien diese Schulen reine Philosophenschulen gewesen. Er dringt, wie Fichte, auf Absonderung der philosophischen Facultät von den

übrigen; aber während Fichte seine „Universität, wissenschaftliche Kunstschule und Akademie" noch als ein Ganzes betrachtet wissen will, fordert Gervinus sogar die locale Absonderung der philosophischen Facultät von den beiden übrigen. Erstere soll für sich zur Universität erhoben und die übrigen Facultäten sollen als Fachschulen unter dem Namen Akademien scharf von ihr geschieden werden. Diese künftige Universität soll dann die Mitte halten zwischen Gymnasium und Akademie. Sie setzt den philosophischen Unterricht fort, lehrt Philosophie, Literatur, Geschichte, die mathematischen und physischen Wissenschaften. Sodann hat sie durch eine Encyclopädie der Specialwissenschaften auf die Akademie vorzubereiten. Die Universität wird also bei ihm Vorbereitungsanstalt, nicht, wie bei Fichte, die höchste Spitze der Hochschule. Auf seiner Universität soll keine Hörfreiheit, sondern nur eine beschränktere Wahl der Vorlesungen gelten. Philologen bleiben daselbst 4 Jahre und 1 Jahr auf der Akademie; Mediciner bleiben dagegen nur 2 Jahre auf der Universität und besuchen die übrige Zeit ihre Akademie. Die Zahl der Universitätsbesucher muß natürlich eine beschränktere sein. Damit diese Beschränkung ermöglicht werde, soll wo möglich jede Stadt von 20,000 Einwohnern eine solche Universität besitzen, und damit die Unterhaltungskosten nicht zu groß werden, sollen nicht allein die Gymnasiallehrer, sondern auch alle promovirten Beamten der Stadt das Recht haben, an der Universität zu lehren, ohne Anspruch auf Besoldung. Niemand soll als Lehrer auf einer Akademie zugelassen werden, der nicht einige Jahre unentgeltlich an einer Universität encyclopädische Vorlesungen gehalten hat. Gymnasium und Universität sind am besten in einer und derselben Stadt vorhanden, während die locale Vereinigung von Universität und Akademie nicht gestattet sein soll. Gervinus ist ferner der Meinung, daß der verkehrte Vortrag an den Universitäten viel Unheil angerichtet habe und noch anrichte; er will Conservatorien, Wiederholungs- und Prüfungsstunden, solche, in denen eigene Arbeiten mitgetheilt und besprochen werden, Privatumgang des Lehrers mit den Zuhörern, in welchem das eigentliche Gespräch zur Herrschaft gelangt. — Wie dereinst Diesterweg, so traten auch Gervinus' Vorschlägen Thiersch und Andere heftig und scharf entgegen. Der Gedanke, die philosophische Facultät ganz von der Universität auszuscheiden, fand zwar in Baiern einigen Anklang, indem dort wirklich einige derartige Institute unter dem Namen Lyceen sich bildeten; indessen blieb doch alles im Wesentlichen beim Alten. — In Gervinus' Fußtapfen tritt ein unbekannter Verfasser eines Aufsatzes über „das heutige Studentenleben" in der deutschen Vierteljahrsschrift vom Jahre 1855, Bd. 4.

Gervinus will kein stiftsthümliches Zusammenleben der Studenten, während die Vierteljahresschrift die Neugestaltung gerade in diesem Zusammenleben ohne die klösterliche Zucht der früheren Zeit das Heil sucht. Sie tadelt, daß der Vortrag der Universitätsprofessoren die Studentennur zur Receptivität nöthige, und sucht die einzig gedeihliche Entwicklung unserer Universitäten darin, daß man dem die Selbstthätigkeit anregenden Bestandtheile unserer Universitätsbildung größere Bedeutung gebe. Wie aber durch Studentenconvicte ein derartiger Zweck erreicht werden könnte und sollte, ist aus der Darlegung nicht wohl ersichtlich. Die akademische Freiheit wird sich solchen Vorschlägen gegenüber stets erhalten und bewähren. — Jürgen Bona Meyer redet nicht einer totalen Umgestaltung, wohl aber einer zeitgemäßen Reform der Universitäten das Wort. In der fehlerhaften Verbindung der Wissenschaft und Leben verbindenden Elemente sieht auch er ein Uebel; nur scheint es ihm, als ob die Hülfe nicht auf den bisher vorgeschlagenen Wegen kommen könne. Das Band, welches die einzelnen Facultäten zusammenhält, erscheint ihm überall nicht so innig, wie es die ideale Einheit des Wissens wünschen läßt. Die Zusammenfassung alles Wissens an einer Universität ist ihm eine aus dem deutschen Geiste mit Nothwendigkeit hervorgegangene Wohlthat, die aber nicht ausschließt, daß in dieser Gemeinschaft verschiedene Rücksicht genommen werde auf die Ausbildung zur speculativen oder empirischen Wissenschaft. Er will das Studium nicht beginnen lassen mit ein oder zwei philosophischen Zwangsjahren, wie dies Schleiermacher wollte, weil die philosophische Anregung und Ausbildung der Ausbildung für eine Fachwissenschaft stets parallel gehen und dadurch dem Streben unserer Zeit, Wissenschaft und Leben auf das engste zu verbinden, entsprechen müsse. Ueberdies gäbe es in jeder Facultät Wege zur Theorie wie zur Praxis. Trendelenburg, so meint Meyer, treffe nahezu die Wahrheit, wenn er die Bestimmung der philosophischen Facultät in der Aufgabe suche, den Lehrstand vorzubereiten. So auch Erdmann, der durch diese Facultät eine besondere Praxis gefördert wissen will, nämlich diejenige, welche auf die Förderung der Wissenschaft gerichtet ist, also die Lehrpraxis. Die Umwandlung der Lehrweise, namentlich in der philosophischen Facultät erscheint Meyer als eine unumgängliche Nothwendigkeit. „Wir bedürfen einer Lehrpraxis, die mehr als es zur Zeit auf Universitäten geschieht, Rücksicht nimmt auf die Verschiedenheit der Bedürfnisse verschiedener Studienkreise.“ „In der Mangelhaftigkeit dieser Praxis liegt der Grund der fast allgemeinen Klage über den Materialismus und Empirismus unserer modernen Studieneinrichtung.“ „Es ist eine ungebührliche Forderung, wenn man will, daß es für den

Mediciner, den Physiker oder Chemiker einen gleichen Werth haben soll, ein fünf- oder sechsstündiges Colleg über Zoologie und Botanik zu hören, wie für die zukünftigen speciellen Zoologen und Botaniker oder den späteren Naturlehrer eines Gymnasiums. Noch ungebührlicher wird dieser Anspruch, wenn man erwartet, daß um der allgemeinen Bildung willen auch Juristen und Theologen hier eine ihnen heilsame und anziehende Belehrung suchen." „Darum ist es die Aufgabe besonders der philosophischen Facultät, den allgemeinen Stoff ihres Wissens in verschiedener Ausdehnung und Behandlung den Bedürfnissen der Studirenden anzupassen. An die Stelle der einen allgemeinen Vorlesung für alle müßten je nach Ermessen der obwaltenden Umstände mehrere treten. Während es richtig sein könnte, für den Naturforscher und Naturlehrer ein fünfstündiges Colleg über Zoologie auf ein ganzes Jahr anzusetzen, dürfte für den Mediciner vielleicht eine Uebersicht genügen, die in dem zweistündigen Colleg eines Semesters zu geben wäre." „Daneben würde es rathsam sein, den allgemeinen Wissensstoff auch noch in unmittelbarer Beziehung für das besondere Fachwissen nutzbar zu machen." „Man könnte z. B. eine Vorlesung halten über den Einfluß der Philosophie auf die Theorien der Medicin seit Leibnitz und dabei doch in den Grundzügen den allgemeinen Entwicklungsgang der neueren Philosophie schildern. Es ist nichts als ein leider noch zu häufiges Vorurtheil, daß man in solchen Vorlesungen, wie sie ja allerdings neben den Hauptcollegien hin und wieder üblich sind, nur eine dem materialistischen Specialismus unseres Zeitgeistes gemachte Concession erkennen will; sie sind vielmehr nothwendige, zeitgemäße und durchaus natürliche Hebel zum ersehnten Idealismus der Zukunft." Es muß nach Meyer pädagogisches Leben in die akademische Lehrkörperschaft fließen, ein einheitlicher Geist diese Gemeinschaft beseelen. „Es hat etwas Verletzendes, wenn man an der höchsten Anstalt eines Landes zugleich das gediegenste Wissen und den blühendsten Unsinn über die anatomisch-anthropologische Bedeutung der mosaischen Stiftshütte von Docenten derselben Körperschaft hören kann." Eine wahrhaft korporative Neubildung würde epochemachend in der Geschichte unserer Universitäten sein. Jetzt nehmen die einzelnen Docenten in ihrer Lehre zu wenig Rücksicht auf einander. „In Betreff der Privatdocenten ist diese Rücksichtslosigkeit geradezu als Prinzip angenommen, und doch scheint die innere Entwicklung der Universitäten eine Förderung des Privatdocententhums zu verlangen." Nur mit Hülfe dieser Docenten ist die beantragte, als nothwendig erkannte Umwandlung der Lehrweise zu bewerkstelligen. Die Entwicklung des Docententhums gebe auch den Vortheil noch, „daß durch die freiere Thätigkeit der

Privatdocenten mehr Leben in den ganzen Lehrkörper kommen würde, an dessen pädagogischen Berathungen sie dann natürlich müßten Theil nehmen können, und daß ferner auf diesem Wege über die Lehrgabe der Docenten ein viel richtigeres und unbefangeneres Urtheil sich bilden könnte." Sollen die Universitäten ein blühendes, zeitgemäßes Leben entfalten, so müssen die Docenten nicht nur tüchtige Kenner der Wissenschaft, sondern mit Geist und Herz wahrhaft akademische Lehrer sein. „Ohne Zweifel wird auch zur Erwerbung dieser Kunst wie bei jeder Kunst eine Vorbereitung und Uebung erforderlich sein"; allein es fragt sich, ob diese durch ein Professorenseminar erreicht wird. In Frankreich existirt ein solches Institut, die Ecole normale, in der die für die höchsten Bildungsanstalten des ganzen Landes erforderlichen Docenten vorbereitet werden. Meyer verlangt für Deutschland keine derartige Anstalt. Er will zunächst nur die Anerkennung der Nothwendigkeit einer pädagogischen Vorbildung und beständigen Erwägung beim Anordnen der Lehre. „Daran besonders mangelt es, daß laut und entschieden anerkannt wird, wie nothwendig eine solche pädagogische Rücksichtsnahme sei; daß man dem Studenten seine Freiheit nicht verkümmert, wenn man ihm nicht die Freiheit läßt, sich aus dem verkehrt Gebotenen doch das Gute herauszusuchen; daß man es nicht unter seiner akademischen Würde hält, seine Lehrweise nicht blos auf ihre wissenschaftliche Zuverlässigkeit, sondern auch auf ihre pädagogische Brauchbarkeit zu prüfen und prüfen zu lassen. Von alle dem müßte mehr die Rede sein, darüber müßten für die angehenden Docenten in freiester Form anregende Vorträge gehalten werden, derartige Fragen müßten ein wichtiger Gegenstand der Besprechung bei der Habilitation und nach derselben bei den gemeinsamen, eben so freien und gewiß nicht auf dauernde Abgrenzungen gerichteten Verabredungen über die Vertheilung des Lehrstoffs sein. Dann wäre zu erwarten, daß mehr Sinn und mehr allgemeines Verständniß für das Bedürfniß der akademischen Lehre sich verbreitete." — Weiter wird verlangt, daß der eigentliche Universitätslehrer von dem Akademiker unterschieden werde. „Wir müssen an einer Universität forschende Gelehrte haben, von denen die einen vorzugsweise durch die Schrift, die andern vorzugsweise durch das Wort zu lehren angewiesen sind, die in wechselseitiger Gemeinschaft zu einander stehen, um nicht in einseitige Buch- und Wortgelehrte auszuarten." Der Gelehrte, welcher durch die Schrift wirkt, ist der Akademiker. Gut wäre es, wenn dieser durch Staats- oder Privatunterstützung in den Stand gesetzt würde, der Pflege und Fortentwicklung der Wissenschaft ausschließlich zu leben, während der Universitätslehrer sich an dem allgemeinen Bildungswerke der Jugend in möglichst pädagogisch richtiger und ergiebiger

Weise zu betheiligen hat. Von dem Universitätslehrer heißt es: „Seine Lehre muß den Stempel wissenschaftlicher Durcharbeitung tragen und doch den universellen Charakter nicht verleugnen. Sie muß klar zusammenfassend den allgemeinen Stand des gegenwärtigen Wissens mittheilen und zugleich einen Hinweis auf die noch auszufüllenden Lücken bieten. Sie muß zur Veranschaulichung der Ideen und allgemeinen Grundsätze der Wissenschaft aus dem Ganzen heraus das Passende auswählen und hat sich bei dieser Auswahl von der Rücksicht auf die fortschreitende Wissenschaft und auf die Bedürfnisse der verschiedenen Zuhörerkreise didaktisch leiten zu lassen." „Hauptsache der akademischen Lehre bleibt immer das Gepräge der inneren Gedankenarbeit, auch in weniger gefälliger Form, wenn nur die Darstellung des Stoffs eine wissenschaftliche ist." Die dialektische Lehrform wird verworfen, der Kathedervortrag vertheidigt, „weil er in seiner prägnanten Zusammenfassung des ganzen Gebiets und gerade in der mündlichen Darstellung auch des Historischen die unseren wissenschaftlichen Bedürfnissen wahrhaft entsprechende und didaktisch richtige Weise ist." Den wissenschaftlichen Vereinen der Studenten mit ihren fördernden Debatten wird schließlich das Wort geredet. „Die Verbindungen müßten sich zu genossenschaftlichem Zusammenleben entwickeln, sie müßten sich zur Gründung von Verbindungshäusern vereinen, in denen die Mitglieder freundlich nebeneinander wohnten, sich zu gemeinsamem Tisch vereinen könnten, sich eine gemeinsame Bibliothek und andere Hülfsmittel zur Arbeit anschafften, an die sich dann mit der Zeit eine wahre Geschichte knüpfen würde." Auf solchem Wege erwartet Meyer Anregung und Förderung der Selbständigkeit der Studenten und einen heilsamen Einfluß auf ihre ganze sittliche Haltung. Jedenfalls, so meint er, habe die Behörde für gemeinsame geistige und gesellige Sammelpunkte des Universitätslebens zu sorgen durch Errichtung von Lesevereinen.

1875 hat sich Jürgen Bona Meyer wiederum vernehmen lassen über die Vorzeit, Gegenwart und Zukunft der deutschen Universitäten, deren geschichtliche Entwicklung er gründlich durchforscht hat. Zunächst führt er den historischen Beweis, daß unsere Universitäten in Hinsicht ihrer Wissenschaftslehre und ihrer Lehrart mehr und Besseres leisten, als sie ehedem geleistet haben. Die frühesten Universitäten Deutschlands sind, wie Meyer mit Recht behauptet, ihrem Ursprunge nach nicht wie die Hochschulen Italiens und Frankreichs langsam reifende Früchte eines schon vorhandenen geistigen Lebens der Nation, sondern Keime, die von einsichtigen Fürsten und Bürgern in das noch unbebaute Land gelegt wurden, um dort Früchte zum Besten einer allgemeineren Volksbildung

zu tragen. 1495 trafen auf dem Reichstage zu Worms Kaiser Maximilian I. und die ihm gleichgesinnten Kurfürsten die Abrede, daß ein jeder in seinem Lande eine neue hohe Schule stiften oder die vorhandenen verbessern wolle. Den so entstandenen Universitäten spricht Meyer den Ruhm ab, gleich anfänglich zur Wiederbelebung eines geistvolleren Studiums der Schriften des klassischen Alterthums beigetragen zu haben. Prag, Wien, Heidelberg, Tübingen, Erfurt verhielten sich abwehrend gegen das neue Leben; sämmtliche Hochschulen „erscheinen bei dem Vordringen des Humanismus weit längere Zeit als Tummelplätze des Kampfes, denn als Zufluchtstätten der neuen Richtung.“ Auch die Reformation wäre schwerlich durchgedrungen, wenn der gute Wille der Universitätsprofessoren entscheidende Gewalt gehabt hätte. Es kann überall nicht richtig sein, meint Meyer, die Universitäten von ehedem kurzweg als Freistätten für die Entwicklung der neuen Ideen von Aufklärung und Denkfreiheit, von Kirche und Staat zu betrachten; vielmehr zeigen die Thatsachen, daß der freie Fortschritt geistiger Aufklärung auf den Universitäten früher selten ungehinderten Zugang fand. Die meisten Universitätsstatuten hielten Bekenntnißschranken für ihr Lehrpersonal fest. Die scholastische sogen. Philosophie herrschte souverain und stellte sich dem Fortschritte entgegen. Die Bahnbrecher auf dem philosophischen Gebiete standen außerhalb der Universitäten. Noch 1794 ließen sich sämmtliche theologische und philosophische Lehrer der Universität Königsberg durch Namensunterschrift verpflichten, nicht über Kant'sche Religionsphilosophie zu lesen. Der Ruhm, Pflegstätten der aufkeimenden Naturwissenschaft gewesen zu sein, gebührt den älteren Universitäten ebenfalls nicht; auch auf diesem Gebiete waren die eigentlichen Bahnbrecher außerhalb der Universitäten zu suchen. — Die Lehrmethode der älteren Hochschulen war sehr einfach: es wurde dictirt und nur dictirt. Die Statuten der Wiener Universität befahlen „jedem Lesenden, daß er getreu und fehlerfrei, langsam und deutlich, mit Angaben der Paragraphen, der großen Buchstaben, Kommata und Punkte, wie es der Sinn verlangt, so dictire, daß es das Nachschreiben erleichtere.“ Manche Professoren benutzten heimlich Hefte berühmter Collegen. In Italien verschrieben sich junge Leute die Hefte Anderer, studirten zu Hause und sparten das Studiengeld. „Die Vornehmen gingen auf die Universität, schickten aber ihren Diener zum Nachschreiben in's Colleg, und es fehlte nur noch, daß die dictirenden Lehrer auch ihre Diener zum Vorlesen auf's Katheder schickten.“ In Italien wurde im 16. Jahrhundert das Dictiren mehrfach ohne Erfolg verboten. In Deutschland sträubten sich die Professoren gegen die Aufhebung des Dictirens; sie behaupteten, daß

von dieser Lehrart der Besuch der Collegien abhängig sei. Sehr nachtheilig wirkte auch die breite Behandlung des Lehrstoffs. Ein Wiener Theologe Hasselbach las nach dem Bericht seines Zeitgenossen Aeneas Silvius 22 Jahre über das erste Kapitel des Jesaias und wurde vom Tode überrascht, bevor er fertig war. Aehnliche Uebertreibungen kamen überall vor. — Das medicinische Studium wurde betrieben ohne ausreichende anatomische Sectionen, die Botanik aus Büchern erlernt. Ueberall fehlte es an anatomischen Theatern, an Universitätskliniken 2c. Die Disputationen, welche zu den lebendigsten Lehrmitteln der alten Universitäten gehörten, arteten nicht selten in Schimpferei und Schlägerei aus. Das todte Vorlesen in lateinischer Sprache mußte erschlaffend wirken auf den Geist der Zuhörer; ein großer Schritt zum Bessern wurde gethan, als man Deutsch zu lesen wagte. Die Universität Halle ging voran in der Annahme des deutschen Vortrags; andere Hochschulen folgten dem guten Beispiele; und allmählich griff eine bessere Lehrweise Platz und entwickelte sich zum jetzigen freien Lesen nach dem Heft oder Concept, das sich bei dem Einen der freien Rede, bei dem Andern dem Vorlesen mehr oder weniger nähert.

Nachdem Jürgen Bona Meyer auf diese Weise nachgewiesen hat, welch ein gewaltiger Fortschritt auf dem Gebiete des Universitätswesens zu konstatiren ist, bringt er seine reformatorischen Vorschläge. Zunächst berichtet er über die, namentlich durch Lothar Meyer vertretenen Bestrebungen, den Wirkungskreis der Universitäten durch Annexion der Forst-, Berg- und militärischen Akademien, der landwirthschaftlichen, Handels- und polytechnischen Schulen zu erweitern. Dann spricht er sich ganz entschieden gegen die Forderung einer vollständigen Beseitigung jeder Zulassungsschranken zum Besuche der Universität aus. Er sagt: „Es ist pädagogisch ganz widersinnig, für die vorbereitenden Studien immer größere Trennungen zu verlangen, je nach den verschiedenen Bedürfnissen Volksschulen, Vorschulen, Mittelschulen, Bürgerschulen, Realschulen, Realschulen I. Ordnung, Gewerbeschulen, Landwirthschaftsschulen, Progymnasien und Gymnasien einzurichten und womöglich Mädchen und Knaben gesondert zu unterrichten und dann an der Universität unbekümmert um die Verschiedenheit der Vorbildung, alles in einen Lehr- und Lerntopf zu werfen. Pädagogisch allein richtig ist das umgekehrte Verfahren; einheitlich kann und soll die Jugenderziehung sein, bevor die Interessen sich entschieden und unterschieden haben; erst dann muß Arbeitstheilung eintreten. Und demgemäß kann dann eine Verschiedenheit der Wissenspflege an verschiedenen Anstalten wohl am Platze sein. Aber die größte Verschiedenheit der Vorbildung suchen und dann hinterher

Einheit der abschließenden Nachbildung gleichmäßig für alle wollen, ist ganz widersinnig." Meyer ist der Meinung, daß gewisse Zeitforderungen die Universitätsentwicklung bereits in die Bahnen bedenklicher Concessionen hineingedrängt haben. Wolle man auf diesem Wege weiter gehen, meint er, so sei überhaupt gar kein Grund vorhanden, die Pforten der Universität jedem zu öffnen. Sonderbar ist, daß er in einer derartigen Freistellung der Studien etwas Bedenkliches sieht, da doch die Staatsprüfungen nur diejenigen zu bestehen vermögen, welche sich die nöthige Bildung erworben haben. Die landwirthschaftlichen Anstalten und Pharmaceutenstudien, welche man mit der Universität verbunden hat, wären nach der Ansicht Meyer's am besten der polytechnischen Schule zuzuweisen. Denn obgleich auf dieser Schule keine völlige Befriedigung empfunden werde, so sei ihre Aufhebung dennoch unwahrscheinlich. In der ungleichen Vorbildung für die Universität erblickt er ein Hauptübel. Der Universitätslehrer könne sich unmöglich für verschieden vorgebildete Zuhörer einrichten, meint er. Gut vorgebildeten Studenten sei eine gewisse Zähigkeit wissenschaftlicher Geduld, sich in einen Gegenstand nach seinem historischen Werdeproceß zu vertiefen, eigen, während in anderen Kreisen das Interesse nach fertigen Resultaten der Entwicklung und nach seiner Bedeutung und Verwerthung für den Augenblick überwiege. Meyer fährt fort: „Allerdings muß ich gestehen, daß dieser letzte Zug auch mehr und mehr in manche Kreise unserer jetzigen Studentenschaft eindringt, daß besonders viele des Naturstudiums und der Medicin Beflissene kaum noch lernen, wie es vor hundert Jahren, geschweige denn zur Zeit des Aristoteles, in ihrer eigenen Wissenschaft ausgesehen hat; aber mir scheint dies kein Glück für die wissenschaftliche Vertiefung des Studiums zu sein. Auf dem Wege solcher modernsten Beschränkung nach dem Gesichtspunkte äußerer Nutzanwendung züchtet man nur specialistische Routiniers, aber keine wissenschaftlich einsichtigen Köpfe. Das gerade bildet den Charakter echter Wissenschaftlichkeit, daß man jedes Wissen in seinem Gewordensein und in seinem menschheitlichen Culturzusammenhange zu begreifen sucht; nur eine solche Betrachtung giebt die Ruhe zu einer objectiv-gerechten Werthschätzung des Einzelnen im Verhältniß zu andern Gebieten. Wir würden etwas Wesentliches, vielleicht mit das Vorzüglichste, was unsere Universitätsbildung besitzt, preisgeben, wenn wir duldeten, daß durch den Zusammenzug verschiedener Elemente dieser bisherige Charakter unserer Universitätslehre umgestaltet werden könnte." Der Eifer, welcher sich in diesen Worten ausspricht, dürfte hervorgegangen sein aus einer Verwechselung der Gelehrsamkeit mit wissenschaftlicher Bildung. Die Wissenschaft ist systematische Anordnung

menschlicher Erkenntniß, und Gelehrsamkeit die Fähigkeit, das vom menschlichen Geiste errungene Geistesmaterial einer bestimmten Kategorie und den Höhepunkt der heutigen Cultur selbst in seiner historischen Entwicklung erfassen und begreifen zu können. Auf naturhistorischem, medicinischem und technischem Gebiete tritt das Element der Gelehrsamkeit gänzlich zurück gegen das der Wissenschaftlichkeit, und da es schon an und für sich als eine riesige Arbeit betrachtet werden muß, zu einer wissenschaftlichen Erfassung der Resultate zu gelangen, so ist es kein Wunder, daß sich der Studirende auf diesem Gebiete wenig um das kümmert, was für seine Ausbildung verhältnißmäßig sehr leicht ins Gewicht fällt. Der Mediciner soll sich bis zu seinem ersten Examen in sämmtlichen Naturwissenschaften orientirt haben, und er bringt dabei vom Gymnasium eine ganz ungenügende mathematische und naturwissenschaftliche Vorbildung mit. Natürlich kann er keine Lust haben, die an sich schon übergroße Aufgabe, welche ihm gestellt ist, noch zu vergrößern. Der colossale, stets noch wachsende Umfang, welchen die Wissenschaften erhalten haben, zwingt immer mehr zur Zersplitterung und zur Theilung der Arbeit. Und wenn die Universitäten nach Meyer's Vorschlag sich entschlössen, nur der Gelehrsamkeit zu dienen, so würden schließlich nur Philosophen, Theologen, Philologen und allenfalls Juristen in ihr die geeignete Bildungsanstalt erblicken können. Die polytechnischen Schulen würden sich ganz in dem Grade entwickeln, in welchem die Universitäten vorgingen, in der bezeichneten einseitigen Richtung.

Im weiteren Verlauf seiner Darstellung redet Jürgen Bona Meyer einer sorgfältigeren Pflege der vergleichenden Sprachwissenschaft, der Geographie, der deutschen Literaturgeschichte und der Pädagogik das Wort. Er empfiehlt, für die Pädagogik eigene Professuren zu gründen, sie also nicht den zufälligen Neigungen der Theologen und Philosophen zu überlassen, „um dazu beizutragen, daß die Schulmeisterweisheit wahre Wissenschaft werde". Zur Verhütung einer zu weit gehenden Arbeitstheilung wie zur Bekämpfung einer Vernachlässigung allgemeiner Studien von Seiten der Studenten erscheint ihm für die Angehörigen aller Facultäten ein in der Mitte der Studienzeit liegendes Vorexamen nach Art des Tentamen physicum der Mediciner nöthig. Die Nachtheile des jetzigen Prüfungsverfahrens zeigen sich nach seiner Meinung am besten in dem sogenannten Oberlehrerexamen, in dem der Nachweis allgemeiner Bildung gefordert wird. „Entweder haben sich die jungen Leute um diese allgemeine Ausbildung garnicht gekümmert und rechnen im Examen auf gut Glück oder die Gleichgültigkeit des Examinators; trügt diese Rechnung, so fallen sie durch, bekommen ein Nachexamen auferlegt und

können daher keine definitive Anstellung erhalten. Zumeist sind sie dann nicht mehr in der Lage, die versäumten Studien mit Hülfe der Universität nachzuholen; sie stehen oft schon im Probejahr und behalten neben den vielen Schulstunden, die sie doch natürlich zuerst stärker in Anspruch nehmen, nicht genügend Zeit für ihre Nachbildung. Für diese jungen Leute ist die erst im Examen nach zurückgelegten Studien kommende Mahnung eine schwere Sache und für das Mitgefühl der Examinatoren oftmals hart, die Mahnung praktisch werden zu lassen. Auch drängt dann die thatsächliche Lehrernoth. Das ist eine nicht seltene üble Folge unserer jetzigen Examenordnung. Eine andere üble Folge besteht darin, daß besonders der Mittelschlag der Studenten aus lauter Besorgniß vor den vielen allgemeinen Anforderungen des Examens bald dieses, bald jenes treibt und bis zum Examen keine Ruhe zum ordentlichen Betreiben seines Hauptfachs findet. Diese Leute pfropfen sich nun, je länger die Vorzeit dauert, den Kopf immer voller mit allem Möglichen und wissen schließlich von allem etwas, alles aber nur oberflächlich und nichts ordentlich, eine ganz schreckliche Sorte angehender Lehrer, die einen Examinator zur Verzweiflung bringen können und hernach in der Schule gewiß tödtlich langweilig sind." Meyer hat Recht: die jetzige Prüfungsordnung gehört zu dem Unvernünftigsten und Verderblichsten, das jemals hinter dem grünen Tische entstanden ist. Sein Vorschlag zur Abhülfe erscheint eben so praktisch wie das Tentamen physicum der Mediciner, und seine Ausführung würde dieselben wohlthätigen Folgen haben wie dieses. Freilich würde es selbst bei der Meyer'schen Einrichtung darauf ankommen, die Forderungen herabzustimmen, z. B. nicht alle Lehrer ohne Ausnahme mit der Theologie zu quälen. Die Anforderungen, welche man an den zukünftigen Lehrer stellt, stehen überall in keinem Verhältnisse zu den Aussichten, welche sich ihm auf seiner Laufbahn eröffnen; man muß daher helfend nach der einen oder andern Seite, am besten nach beiden hin eintreten, wenn die Lehrernoth nicht auch auf dem Gebiete des höheren Schulwesens um sich greifen und hier die Erfolge in Frage stellen soll. Wie die Sachen jetzt liegen, kann man es den Jünglingen nicht verdenken, wenn sie lieber alles andere, als den Lehrerberuf ergreifen. — Weiter empfiehlt Meyer die Abschaffung der Honorarszahlung für alle Vorträge. Jeder zahlungsfähige Student soll statt der Honorare halbjährlich 20—30 Thaler in die Universitätskasse zahlen und dafür das Recht erhalten, nach Belieben Vorträge zu hören, der ordentliche Professor nicht unter 3000 Thaler erhalten. Endlich befürwortet er eine Verlängerung der Studienzeit auf 4—5 Jahre, will also den studirenden Jüngling, der ohnehin schon ein Jahr durch das Militär

in Anspruch genommen wird, noch später zur Selbständigkeit und eigenem Erwerb gelangen lassen, als dies bisher möglich ist. Die fortschreitende Erschwerung einer derartigen Möglichkeit auf allen Gebieten des Lebens dürfte denn doch schließlich zu allerlei socialen Calamitäten führen.

In jüngster Zeit hat sich auch der Historiker v. Sybel über die deutschen Universitäten, ihre Leistungen und Bedürfnisse ausgesprochen. Den Anfeindungen der Radicalen gegenüber, so meint er, sei es keine Frage, daß der akademische Unterricht nicht die Ueberlieferung einer Bildung bezwecke, an der alle in gleichem Maße Theil nehmen können, sondern die Erstrebung der denkbar höchsten Bildung, wenn auch an eine Minderheit. Insofern nicht das Streben, sondern das Wirken der Universitäten in Frage gestellt werde, hält Professor v. Sybel eine scharfe Selbstkritik nöthig. Bei solcher Prüfung findet er die Quelle offenbar vorhandener Mängel zunächst in der Unzulänglichkeit der Geldmittel und der damit zusammenhängenden Kürze der durchschnittlichen Studienzeit der akademischen Jugend. Das herkömmliche Triennium mochte vor 100 Jahren genügen; jetzt dagegen sei es in allen Facultäten unzulänglich wegen der Ausdehnung des wissenschaftlichen Materials, der Vertiefung und Vervielfältigung der speciellen Disciplinen. Werde gar noch, wie es oft geschehe, das militärische Dienstjahr in die Studienzeit verlegt, so bleibe keine Möglichkeit für ernste Ausbildung des wissenschaftlichen Sinnes mehr übrig, und der Fleiß der Studirenden richte sich nur auf das Examen. Unbegründet findet v. Sybel die Klagen über die flache materialistische Richtung der jetzigen Jugend; man setze sie erst, sagt er, in die Lage, außer dem Brote nach Höherem streben zu können. Wie anders sei in England für die Universitäten gesorgt! Aus einem Oxforder Jahresüberschuß könnten ganze 6 deutsche Universitäten ihre Jahreskosten bestreiten. Diese Dotirungen beruhen vorzugsweise auf Stiftungen einzelner Bürger. Der vom Comitee des englischen Unterhauses für Universitätsreform vernommene Dr. Walter Perry habe erklärt, alle erheblichen Mängel der deutschen Universitäten hätten nur eine Ursache: den Mangel an Geld. Es giebt, meint Sybel, keine dringendere Lebensfrage für die fortdauernde Blüthe unserer Universitäten, als die Sorge um die Mittel, um der großen Zahl unserer Studirenden die Möglichkeit eines mindestens fünfjährigen Aufenthalts auf der Hochschule zu gewähren. Das Richtige wäre, eine längere Fortsetzung des Studiums durch Prämiirung zu ermöglichen, ähnlich, wie auf unseren Seminarien üblich ist; auch Döllinger's Anregung von Einrichtungen für das äußere Leben der Studirenden, Pensionen unter Leitung eines akademischen Beamten, sei zeitgemäß. Eine andere Wurzel vieler

Mängel findet v. Sybel ferner in der heutigen wissenschaftlichen Vorbereitung der Studirenden. Dieses Uebel sei nicht durch die Aufstellung falscher Grundsätze, sondern durch einseitige Ueberspannung und Verschiebung der richtigen Methode veranlaßt. Freilich vernehme man von radicaler Seite das Verlangen nach Wegfall der Maturitätszeugnisse (?); allein eine solche bloß in der Türkei und in Frankreich übliche unbedingte Zugänglichkeit der akademischen Hörsäle hebe die Universitäten im eigentlichen Sinne des Worts auf. Die französischen Fachschulen wollen nur Fachschulen zur Einführung in einen praktischen Beruf sein, die englischen wollen das allgemeine Bildungsstreben des Gymnasiums fortsetzen, die deutsche Universität aber sucht beide Aufgaben durch organische Verbindung von Forschung und Unterricht. Dazu ist eine bestimmt geartete Vorbildung unerläßlich und eine gleiche Schule hierfür für alle Studirende. Als solche haben die Mehrheit der preußischen Facultäten, die Provinzialschulcollegien und die wissenschaftlichen Prüfungscommissionen das Gymnasium, nicht die Realschule bezeichnet. Sybel bläst also in das Horn derjenigen, welche dem Gymnasium sein Vorrecht nicht rauben lassen wollen. Freilich gesteht er zu, daß dieses Gymnasium reformbedürftig sei. Er will die „Berechtigungsjäger“ aus demselben entfernen durch Errichtung von „Mittelschulen“, nicht ahnend, daß mit einer bloßen Errichtung derartiger Anstalten nichts geleistet ist, will eine Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und beklagt trotzdem, daß die Gymnasiasten nicht genug wissen und können in den alten Sprachen. Wie das Gymnasium es möglich machen soll, allen Anforderungen zu genügen, also auch die Realschule entbehrlich zu machen, sagt er nicht. Seine völlige pädagogische Unwissenheit und Unzurechnungsfähigkeit verräth er endlich dadurch, daß er die Anwendung der inductiven Methode schon in den unteren Klassen der Gymnasien tadelt, tadelt, daß man dem Knaben nicht ohne weiteres die Regeln gebe, sondern sie aus den Lesestücken ableiten lasse. Wollte Gott, die Gymnasien verdienten diesen Vorwurf wirklich! Man sieht auch bei dieser Gelegenheit wieder, wie wenig der deutsche Universitätsprofessor im Ganzen befähigt ist in allgemein-pädagogischen Dingen das Wort zu führen.

Von Wolf an, der schon über die „Brot- und Butterstudenten“ spottet, bis auf Männer der jüngsten Tage zieht sich eine lange Klage über die Verderblichkeit der materiellen Studienrichtung durch die betreffende Literatur. Schleiermacher, Scheidler, Tittmann stimmen ein in diese Klage. Selbst Hoffmann von Fallersleben singt:

„Geld und Brot, und Brot und Geld!
So schreit die Welt;
Das ist die einzige Mannichfaltigkeit
In dem langweiligen Liede unserer Zeit.
Brot ist das einzig Universelle
Unserer Universitäten —
Dies reimt sich nicht, ist aber doch wahr,
Und wer's nicht glaubt, dem wird's mit der Zeit noch klar."

Rothe sagt in seiner Rede „Ueber die Aussichten der deutschen Universitäten aus dem Standpunkte der Gegenwart": „Unsere Universitäten kränkeln in der That; aber man hüte sich, ihre Genesung wesentlich von äußeren Maßregeln und neuen Formen zu erwarten. Die Krankheitsursache liegt an einer andern Stelle, wohin alle derartigen Mittel nicht reichen. Wenn irgendwo, so gilt es ja gewiß in unserm Falle, daß die Personen mehr bedeuten als die Formen. Es liegt in der Hand der akademischen Lehrer, selbst alles Wesentliche zu beschaffen, was unsern Hochschulen noth thut. Wodurch sie blühen, das ist in letzter Beziehung allein der wissenschaftliche Sinn ihrer Lehrer, ihre reine Liebe zur Wissenschaft. Gebt uns die wahren Gelehrten, die Männer, die wirklich der Wissenschaft leben, in aufopferungsfähiger Hingabe an sie, und wir verzichten gern auf jede andere Gunst für die Universitäten. Aber hier fehlt es zum Theil. Der wissenschaftliche Geist ist hier und da wirklich abgekühlt in den akademischen Lehrkörpern, und Interessen, die dem Berufe des Gelehrten fremd bleiben sollten, haben sich in sie eingeschlichen." Er meint, das politische Leben ziehe viele Gelehrte ab von der reinen Pflege der Wissenschaft, was weder dieser noch dem Leben zum Heile gereichen könne. — Daß auf den Werth und die Tüchtigkeit alles ankomme, behauptet auch eine Stimme in der deutschen Vierteljahrsschrift vom Jahre 1839. Sie verlangt die Einrichtung einer Privatdocentenanstalt, „in der dieselben über Methode und Inhalt ihrer Vorträge sich gegen anerkannt erfahrene und berühmte Lehrer auszuweisen, in deren Gegenwart zu reden und alsdann über die Fehler und Mängel Anweisung zu erhalten hätten." — Schelling sagt in seiner Vorlesung über die Methode des akademischen Studiums: „Wenn man die Leichtigkeit bedenkt, mit der auf manchen Universitäten der Lehrstuhl bestiegen wird, sollte man fast keinen Beruf für leichter halten, als den des Lehrers." Erdmann verwirft die Professoren- und Schriftstellerseminare und nennt sie einen Widersinn. Schleiermacher: „Es finden sich überall der Mißgriffe viele, und man darf nicht annehmen, daß die Anzahl tauglicher Männer zu diesem Geschäfte so gering wäre, als die Anzahl

trefflicher Lehrer wirklich ist." „Wenige verstehen die Bedeutung des Katheder-Vortrags." Den Unterschied zwischen der Thätigkeit des eigentlichen Universitätslehrers und der des Akademikers charakterisirt Schleiermacher also: „Die Idee der Wissenschaft in den edleren, mit Kenntnissen mancher Art schon ausgerüsteten Jünglingen zu erwecken, ihm zur Herrschaft über sie zu verhelfen auf demjenigen Gebiete der Erkenntniß, dem jeder sich besonders widmen will, so daß es ihnen zur zweiten Natur werde, alles aus dem Gesichtspunkte der Wissenschaft zu betrachten, alles Einzelne nicht für sich, sondern in seinen nächsten wissenschaftlichen Verbindungen anzuschaffen und in einen großen Zusammenhang einzutragen in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntniß, daß sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewußt zu werden, und eben dadurch das Vermögen, selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich herausarbeiten, dies ist das Geschäft der Universität. Hierauf deutet auch dieser ihr eigentlicher Stamm, weil aber hier nicht nur mehrere, waren es auch andere und höhere, Kenntnisse sollen eingesammelt, sondern die Gesammtheit der Erkenntniß soll dargestellt werden, indem man die Principien und gleichsam den Grundriß alles Wissens auf solche Art zur Anschauung bringt, daß daraus die Fähigkeit entsteht, sich in jedes Gebiet des Wissens hineinzuarbeiten. — Hauptwerke der Universität als solches sind Lehrbücher, Compendien, deren Endzweck nicht ist, die Wissenschaft im Einzelnen zu erschöpfen und zu bereichern, wo auch weder das Leichteste noch das Schwerste, noch das Seltenste den Vorzug genießt bei der Auswahl, sondern deren Verdienst in der höheren Ansicht, in der systematischen Darstellung besteht und welche dasjenige am meisten herausheben, worin sich am faßlichsten die Idee des Ganzen darstellt und wodurch Umfang und innere Verbindung derselben am anschaulichsten wird. Ferner in den Akademien kommt alles darauf an, daß das Einzelne vollkommen richtig und genau herausgearbeitet werde im Gebiet aller realen Wissenschaften." — In der deutschen Vierteljahrsschrift vom Jahre 1841 wird als Phantasie die Idee „einer deutschen Vereinsakademie der Wissenschaften" in Frankfurt a. M. angeregt. Für eine derartige Anstalt werden drei Wissenschaftskreise angenommen: Geschichte und ihre Hülfswissenschaften, namentlich Sprachkunde; Naturwissenschaften und Mathematik; Staatswissenschaften mit Inbegriff der Rechtswissenschaften. Eine solche Akademie soll bestehen aus den Koryphäen der deutschen Wissenschaft und etwaigen Streitfragen und den Regierungen gegenüber eine Stellung einnehmen, wie die Pariser Akademie. Die Fortführung und

Vollendung großer Sammelwerke soll ihr zufallen. Sie soll den Häuptern der Wissenschaft eine Stellung geben, „in welcher sie ungetrübt durch Nahrungssorgen und ungestört durch fremdartige, ihrer unwürdige Amtsgeschäfte der Weiterbildung ihrer Fächer obliegen können." In solcher Stellung, so meint der Urheber jener Phantasie, werde manche Kraft noch werthvoll sein, die jetzt nur zu eignem und anderer Schaden angewiesen sei, eine Universitätsprofessur zu erstreben oder länger zu bekleiden, als dem Lehrvermögen noch gut sei. Die vorgeschlagene deutsche Gesammtakademie der Wissenschaften soll in drei Abtheilungen zerfallen: in die für die obengenannten drei Wissenschaftskreise. Jede Abtheilung theilt sich wieder in verschiedene Sectionen, deren Mitgliederzahl etwa auf 70 Gelehrte in 12 Sectionen festzusetzen ist. Zum Behufe der Wahlen in die Akademie ist Deutschland (mit Ausnahme von Oesterreich) in fünf Kreise gebracht. Aus jedem Kreise ist ein Mitglied in jede Section (in die aus 10 Mitgliedern bestehende je 2) zu wählen. Den Vorschlag macht die Section, die Wahl nimmt die Abtheilung vor. Alle zehn Jahre ernennen die Regierungen der fünf Kreise je für jeden derselben einen Commissär zur Visitation der Akademie. Die Kosten werden natürlich durch Beiträge von den einzelnen deutschen Staaten gedeckt. Es ist in Frankfurt a. M. durch Otto Volger wirklich der Versuch gemacht worden, durch Errichtung des „freien deutschen Hochstifts" einen Mittelpunkt für das geistige Leben Deutschlands zu schaffen und auf dasselbe anregend und fördernd einzuwirken. Der Ankauf und die zweckmäßige Verwendung des Geburtshauses Goethe's gereicht dem Hochstift mit seinem Gründer zu dauerndem Verdienste. — Nach allem, was sich auf dem Gebiete des Universitätswesens regt und bewegt, steht so viel fest, daß ein „Klopfgeist" an die Pforten unserer ehrwürdigen Hochschulen pocht und Einlaß begehrt. Und dieser Geist ist kein anderer als der durch Pestalozzi begründeten neueren Pädagogik. Er verlangt nicht allein eine besondere Pflege innerhalb dieser höchsten Bildungsanstalten, sondern sucht auch die Wirksamkeit dieser Anstalten, so weit sie unmittelbar auf die Bildung der Jugend gerichtet ist, zu durchdringen und zu bestimmen. Und dem, der da anklopft, wird früher oder später aufgethan werden. Wer kann den deutschen Universitäten übrigens trotz aller Mängel ihre Großthaten absprechen? Sie haben den Kampf der geistigen Freiheit begonnen, und sie haben ihn vollendet. „Ihrer Arbeit Frucht ist es, — wie Rud. Dulon richtig sagt — daß die Wissenschaft ungehemmt in selbstbewußter Kraft den Schoß der Erde aufwühlen, den Himmel stürmen und die Tiefen des Geistes durchforschen konnte. Es war ein Riesenwerk. Dem Heute,

das harmlos des gelungenen Werkes sich freut, mag es nicht scheinen. Aber fragt die vergangenen Jahrhunderte, würdigt die Macht des Aberglaubens, erkennt die ungeheure Zähigkeit, mit der der eingewöhnte Sklave an der Kette festhält, und ihr müßt zugeben, es war ein Riesenwerk und forderte Riesenkraft." —

Die außerdeutschen Länder und ihre Schulen.

Deutschland führt in der Entwicklung und Wissenschaft der Pädagogik des neunzehnten Jahrhunderts die Ober- und Vorherrschaft. Es bedarf jedoch zur Darstellung des wahrhaft objectiven, pädagogischen Systems unserer Zeit der Ergänzung und erhält sie von England, Belgien, Frankreich und Nordamerika, wo sich eigenthümliche, in dem Nationalcharakter dieser Völker gegründete Anschauungen, Auffassungen und praktische Ausführungen der Erziehung finden.

Auch Rußland's ist zu gedenken, das in neuester Zeit die energischesten Anstrengungen macht, sich zu einem wirklichen Culturstaate zu erheben und darum auch das Volksschulwesen nach anerkannt richtigen Principien zu gründen und zu schaffen.

22.

Die englische Erziehung.

Bis zu Anfang des 19. Jahrhunderts war **die Erziehung des niederen Volkes in England** fast ganz vernachlässigt. Erst **Robert Raikes** (1735—1811), dem Herausgeber des Gloucester Journal, gelang es, durch sein Blatt ein allgemeineres Interesse für die verwahrlosten Alten und Jungen zu erwecken. Er sammelte, von der Voraussetzung ausgehend, daß Unwissenheit die vorzüglichste Quelle der geistigen und sittlichen Gesunkenheit des Volkslebens sei, in Gloucester die zuchtlose Jugend an Sonntagen in der Kathedrale und bestellte Lehrer und Lehrerinnen, welche sie zwischen den Gottesdiensten unterrichteten. Der günstige Erfolg in Gloucester verbreitete die Sonntagsschulen nach Yorkshire und Leeds, und bald, 1785, bildete sich nach seinen Anregungen „the society for the support and encouragement of sundayschools throughout the British dominions". Von Staatskirchlichen, wie von

Dissentern unterstützt, war damit der Anstoß zur Volkserziehung gegeben. Die Sonntagsschulen bilden die Grundlage der englischen Volkserziehung: mehr als die Hälfte der Kinder von England und Wales besucht Sonntagsschulen.

Nachdem man sich nach und nach von der Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit der Volksbildung überzeugt hatte, trat zur rechten Zeit die Bell-Lancaster'sche Methode auf und überwand die größten Schwierigkeiten bei Gründung der englischen Volksschule, — den Mangel an Lehrerkräften. Dr. **Andreas Bell**, Sohn eines Haarkräuslers in St. Andrews in Schottland, seit 1789 Superintendent der Militär-Waisenschule zu Egmore bei Madras, gerieth, als er seine Reformversuche an der Unfähigkeit und Widerwilligkeit seiner Lehrer scheitern sah, auf den Gedanken, das, was die Lehrer für unausführbar erklärt hatten durch einen der ältesten und besten Schüler ausführen zu lassen. Da der Versuch über Erwarten gelang, bildete er sich eine Schuleinrichtung aus, deren Grundgedanke ist, daß aller Unterricht der einzelnen Schülerabtheilungen durch die dazu aufgestellten besseren Schüler (Monitoren) unter bloßer Aufsicht des Hauptlehrers ertheilt wird (the monitorial system of tuition). Die Schule zu Madras wurde vom 1. Juni 1795 an einzig von Schülern selbst gehalten. — Nachdem Bell von 1796 ab eine einträgliche Pfründe in der Westminsterabtei bekleidet hatte, folgte er 1807 der Einladung einiger hochgestellten Geistlichen, in London eine Schule nach seinem System zu errichten, und seine Anhänger gründeten 1811 einen Nationalverein zur Beförderung der Erziehung der Armen nach den Grundsätzen der herrschenden Kirche in England und Wales, dessen Protector, der Prinzregent, dessen Präsident der Erzbischof von Canterbury, und dessen Vicepräsident der Erzbischof von York sammt allen Bischöfen von England und Wales war. Der Nationalverein verbreitete die Bell'sche Schuleinrichtung in England, Wales, Schottland und Irland; in London ward 1813 eine Centralschule errichtet, die tausend Kinder beiderlei Geschlechts umfaßte; 1817 standen mit dem Verein mehr als tausend Schulen in Verbindung und wurden mehr als 200,000 Kinder nach Bell'schen Grundsätzen erzogen.

Dieser gewaltige Eifer der Hochkirche für die Erziehung hatte seinen Grund in dem Auftreten eines anderen Mannes, der kein churchman war, der aber selbständig — veranlaßt von der Nothwendigkeit, die Ausgaben für seine Schule auf das Minimum zu beschränken — auf eine ähnliche Unterrichtsmethode, wie Bell, gekommen war, nur daß seine Erziehung nicht durch hochkirchliche Tendenzen (Scriptural education)

beengt, sondern für Kinder verschiedener Glaubensbekenntnisse (Schools for all) bestimmt war, weshalb auch der eigentliche Religionsunterricht nur auf das Lesen der Bibel ohne alle Erklärung beschränkt ward, während die Schulen Bell's nur Kindern der Hochkirchlichen offen standen und ausschließlich der kirchlichen Erziehung dienen. Der Quäker **Joseph Lancaster**, 1778 geboren, hatte 1798 in London eine Schule errichtet, in der er gegen ein Dritttheil des gewöhnlichen Schulgeldes Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen ertheilte, und in der bald ein großer Theil der hundert Schüler aus Freischülern bestand. Um die Kosten des Unterhaltes und der Unterrichtsmittel bestreiten zu können, kam er auf das Monitorensystem, wodurch ihm zugleich die Möglichkeit eröffnet wurde, eine weit größere Anzahl von Schülern in seine Schule aufzunehmen, die Zahl der Freischüler zu vermehren und gleichwohl das Schulgeld noch mehr zu ermäßigen. Die Schule erhielt bald die Gunst des Publikums in so hohem Grade, daß sie sich in eine Freischule mit 1000 Schülern umwandelte, daß 1805 im gleichen Gebäude, unter Mitwirkung seiner Schwestern, eine Anstalt von 200 Schülerinnen errichtet werden konnte, und daß selbst die königliche Familie 1805 die Schule besuchte, wobei der König das berühmte Wort zu Lancaster sprach: „Ich wünsche, daß jedes arme Kind in meinem Reiche im Stande sei, die Bibel zu lesen.“ Bald entstanden hunderte von Lancasterschulen in allen Theilen von Großbritannien; schon 1811 empfingen 30,000 Kinder Unterricht in solchen Schulen; 1814 bildete sich der „Schulverein für Großbritannien und das Ausland“ (British and foreign School Society) für Verbreitung derselben. Bereits 1806 hatte sich das System in die Vereinigten Staaten von Nordamerika, 1810 nach Calcutta 1813 nach Canada und nach dem Cap der guten Hoffnung, 1814 nach Sierra Leone und nach Sidney in Australien, auch in die übrigen europäischen Länder verbreitet. — Lancaster hatte den Einfluß, den ein Lehrmeister auf seine Schüler, und den Einfluß, den ein Schüler auf den andern hat, studirt, und war dadurch zu der Ueberzeugung gelangt, daß eine sehr große Anzahl von Kindern von einem einzigen Lehrer unter der Aufsicht gehalten und unter seiner Aufsicht durch ihre eigenen Bemühungen erzogen werden kann. Die ganze Schule ist in Klassen eingetheilt. Bei jeder Klasse ist ein Monitor (Untermeister) angestellt, welcher für die Reinlichkeit, die Ordnung und die Fortschritte eines jeden Knaben verantwortlich ist. Ist die Zahl seiner Schüler so groß, daß er sie nicht allein regieren kann, so werden ihm aus seiner, oder aus einer anderen Klasse Knaben zu Gehülfen gegeben, um einen Theil seiner Obliegenheiten für ihn zu übernehmen. Das Verhältniß der Knaben,

welche im Lesen, Schreiben oder Rechnen unterrichten, ist wie eins zu zehn. Eine Klasse besteht aus einer Anzahl von Knaben, die ungefähr gleiche Fortschritte gemacht haben; diese können alle in eine Klasse gesetzt und zusammen unterrichtet werden. Wenn auch nur 4–6 Knaben in einer Schule sich finden, die das Nämliche lernen, z. B. Buchstabiren, Sillabiren, Addiren 2c., so ist es dennoch vortheilhaft, sie zu klassificiren und klassenweise zu unterrichten. Außerdem sind in jeder Schule die Knaben in zwei Abtheilungen gebracht: Knaben, welche lesen lernen, und Knaben, welche lesen gelernt haben. Für Letztere ist das Lesen kein Lernen, sondern ein Hülfsmittel der sonstigen, z. B. religiösen oder moralischen 2c. Unterweisung. Für erstere gehört eine Reihe von Lectionen, welche stufenweise, Schritt für Schritt, bis zu dem Punkte fortschreiten, wo die Kinder anfangen können, ihren Geist für ihr künftiges Leben mit Kenntnissen zu bereichern. Dies ist der zweite Gegenstand der Unterweisung. Eine Reihe von Lese-Lectionen, in Verbindung mit Uebungen in mechanischen oder anderen Arbeiten, von denen die Kinder künftighin Gebrauch machen können, und zugleich in Verbindung mit Religionskenntnissen, kommt hierbei als Lehrmittel vorzüglich zu statten. Lesen: 1. Klasse: ABC, 2.: zwei Buchstaben, 3.: drei Buchstaben, 4.: vier Buchstaben, 5.: fünf Buchstaben, 6.: das neue Testament, 7.: die Bibel, 8.: Selecta oder die Klasse der besten Leser. Rechnen: 1. Klasse: Verbindung der Zahlen, 2.: Addiren, 3.: zusammengesetztes Addiren, 4.: Subtrahiren, 5.: zusammengesetztes Subtrahiren, 6.: Multipliciren, 7.: zusammengesetztes Multipliciren, 8.: Dividiren, 9.: zusammengesetztes Dividiren, 10.: Reduction, 11.: Regeldetri, 12.: Practica. Auch beim Unterricht in der Religion theilt man die Knaben in Klassen und nimmt mit diesen einen Abschnitt des Katechismus vor: der Monitor liest die Fragen, und jeder Schüler liest die Antworten; durch diese katechetische Methode wird die Aufmerksamkeit des Monitor und der Schüler weit mehr gereizt, als durch die Form der Erzählung. Bedient man sich dabei des Katechismus zu den Lese-Lectionen und fragt man aus demselben nachher aus dem Stegreif, so wird er ganz unvermerkt und ohne Beschwerden auswendig gelernt. Dabei thut man wohl, alle Mittel, durch die man wirken will, möglichst mit einander in Verbindung zu bringen. Handelt z. B. die heutige Lese-Lection von der Schöpfung, so muß man es so einrichten, daß das, was an diesem Tage gelesen, die Lection des Katechismus, welche auswendig gelernt, und die Gesänge, welche hergesagt werden sollen, des nämlichen Inhalts sind. Dadurch wird der Eindruck verstärkt und die Aufmerksamkeit der Kinder nicht zersplittert, sondern auf diesen einen Gegenstand gerichtet.

Das Wesentliche der Bell-Lancaster'schen Methode besteht also darin, daß die etwas vorgeschrittenen Schüler die Lehrer der noch auf tieferen Unterrichtsstufen Stehenden sind, und diese nach einem genau vorgeschriebenen Schema in den nothwendigsten Kenntnissen unterrichten, indeß der Lehrer, gleich einem Aufseher in der Fabrik, fast gar nicht lehrt, sondern nur die Thätigkeit der Monitoren leitet. Sie wird von ihren Vertretern als das sicherste Mittel angesehen, die Denkkraft stufenweise in der Anwendung der erlangten Bildung zu üben und die erworbene Kenntniß und Einsicht zu befestigen, — durch die genaue Klassification der Schüler in Hauptklassen nach ihrem Bildungsgrade und ihren Fähigkeiten und in den kleinen Lectionsklassen nach den verschiedenen Stufen des Unterrichts dem Lehrer es möglich zu machen, seinen Unterricht dem Bedürfnisse eines jeden Kindes besser anzupassen, — den Unterrichtsstoff scharf zu begrenzen, streng zu ordnen und genau abzustufen, die Gesammtkraft des jugendlichen Geistes allseitiger zu bilden, denn der Schüler empfange nicht nur, eigne sich nicht blos etwas an, sondern erhalte auch fortwährend Gelegenheit, das Erkannte und Erlernte zum Nutzen Anderer wieder anzuwenden, während bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung die Kinder halbe Tage lang still auf einem Platze sitzen, nur beschäftigt mit Hören, Nachdenken, Antworten. Auch erhalte der Lehrer bei der wechselseitigen Schuleinrichtung mehr Gelegenheit, seine Schüler von verschiedenen Seiten zu beobachten und kennen zu lernen. Endlich aber rege das Gehülfenwesen die Liebe zu Anderen an, und erzeuge es das Gefühl, daß Einer des Anderen bedarf, sowie es im Schüler Gemeinsinn und Lust zu gemeinnütziger Thätigkeit erwecke, da er fühlen lerne, daß er nicht blos um seinetwillen da sei, sondern eben so gut für Andere und für das Ganze, dem er als Glied angehöre. — Gegen die Bell-Lancaster'sche Methode hat man hingegen vorgebracht: Das leise Lesen bei derselben bilde die Sprachorgane nicht, die Accente verschwämmen dabei und das gedankenlose Lesen werde befördert; das Rechnen werde leicht mechanisch, weil der Gehülfe seine Gruppe nicht auf das Warum hinzuweisen vermöge; das Schreibenlernen werde benachtheiligt, da es weniger durch unaufhörliche Uebungen, als durch verständige Anleitung zu aufmerksamem Sehen und durch Einflößen von Geschmack am Regelrechten und Schönen erzielt werden müsse. Auch verführe die Schuleinrichtung den Lehrer zum Mechanismus und lasse sich durch sie zwar eine größere Anzahl von Kindern in äußere Thätigkeit setzen, nicht aber in geistige, wodurch der Schulzweck allein gefördert werde. — Auf den richtigen Standpunkt stellt sich, dem wechselseitigen Unterricht gegenüber, Gräfe, der hervor-

hebt, daß derselbe nur eine äußere Veranstaltung für den Unterricht und von der Methode, wie von einem bestimmten Principe und Systeme der Schulzucht durchaus unabhängig ist, daß sie sich deshalb eben so gut mit einer bildenden, wie mit einer mechanischen Unterrichtsmethode verbinden kann, — daß sie aber keineswegs das Bessere in Zucht und Unterricht hemmt, hingegen die Uebung und Fertigkeit der Schüler in dem bereits Erlernten erleichtert und sichert, und daß sie geeignet ist, den Schüler zu Gemeinsinn und gemeinnütziger Thätigkeit für ein Gemeinwesen anzuregen und zu gewöhnen.

In England war durch Bell und Lancaster das Volksschulwesen gegründet. Während um 1800 der Unterricht der armen Kinder zu den Ausnahmen gehörte, war 1833 das Verhältniß der Tagschulen zu der ganzen Bevölkerung wie 1 zu 11. Auch trat nun die Regierung mit Unterstützung des Volksunterrichts auf; 1832 verwilligte das Parlament zum ersten Male 20000 Pfund für das Volksschulwesen, und 1856 ward eine Unterrichtsabtheilung geschaffen, die unter dem Lord-Präsidenten des Geheimen Rathes steht und den Zweck hat, die Erziehung zu fördern, mit welcher die British and Foreign School Society, die gleich der Staatsbehörde keine confessionellen Schranken hat, und die National School Society, das Centralorgan der staatskirchlichen Schulen, in Verbindung steht. Eine im April desselben Jahres auf Schulpflichtigkeit gerichtete Bill John Russel's wurde im Unterhause mit großer Majorität abgewiesen. Die Regierung gewährt aber Unterstützung an einzelne Schulen, knüpft diese zum Theil an den regelmäßigen Besuch der Kinder und verlangt auf der andern Seite für die Unterstützung das Recht der Inspection. Dieses Recht übt sie durch ein Comittee of Concil on Education aus, unter dem die 41 Schulinspectoren stehen: an 16000 Personen bekommen von ihm einen bedeutenden Theil ihres Einkommens. Ein Theil der Presse beklagte die Abhängigkeit von der Regierung, in die so viele Menschen dadurch gerathen, sowie den Einfluß, der durch diese Abhängigkeit auf die Ausübung ihrer politischen Rechte und Pflichten erzeugt werden muß. Man ist in England der Monopolisirung des Unterrichts durch den Staat durchaus abgeneigt, weil dieselbe in den Augen der Engländer unverträglich ist mit der liberty. Eine Uebersicht über den Entwicklungsgang der englischen Volksschule und zugleich eine Uebersicht über das Verhältniß der Volksschulen nach den verschiedenen Religionsparteien (Denominationen) giebt folgende Tabelle:

Englische Volksschule (nach den verschiedenen Religionsparteien).	Anzahl der Schulen. Zeit der Gründung der Schulen.						Schulen im Jahre 1851.	
	Vor 1801.	1801 bis 1821.	1821 bis 1831.	1831 bis 1841.	1841 bis 1851.	Unbestimmt	Anzahl der Schulen.	Anzahl der Schüler.
I. Confessionelle Schulen.								
Englische Staatskirche . .	709	1106	897	2002	3448	409	8571	801507
Wesleyaner	7	24	19	71	277	21	419	44355
Independenten	8	21	21	95	269	17	431	47406
Baptisten	4	8	4	18	78	3	115	8665
Alle anderen Denominationen	19	23	17	39	117	4	220	24676
Katholiken	10	24	28	69	166	14	311	38583
Juden	2	—	1	4	2	1	10	1234
II. Nichtconfessionelle Schulen.								
Britische Schulen	7	83	34	117	245	28	514	82597
Andere Schulen	—	—	—	—	2	—	4	1062

In etwa $^3/_7$ dieser Schulen sind beide Geschlechter zusammen, in $^4/_7$ getrennt. Bei Neubauten der Schulgebäude wird auf gesunde Lage, Geräumigkeit 2c. gesehen. Die Lectionen dauern kurz, meist $^1/_2$ Stunde, worauf die Schüler sich nach Commando recken und strecken und ein Lied singen. Die Schulklassen werden nach den Kenntnissen gebildet. Einen Einblick in das englische Volksschulwesen giebt die Londoner Schule der Home and Colonial School Society, die sich seit 1836 als Zweck gesetzt hat, die Infant Schools und die Erziehung auf dem Grunde christlicher Principien, wie solche in den Glaubensartikeln der Church of England ausgesprochen sind, zu verbessern und auszudehnen. Aus dem großen Vordergebäude in Gray's Inn Road kommt man auf einen großen, zum Theil bedeckten Spielplatz (ein Spielplatz wird in England für ein nothwendiges Bedürfniß jeder Schule gehalten), wo auf die geordnetste Weise in den Zwischenzeiten für Entwicklung des Körpers gesorgt wird. Von dem großen Spielplatze gelangt man auf den kleineren für die Schüler der Mixed Schools, und von da auf den dritten größeren für die Juvenile School. Von hier geht's in die Schulzimmer. Die englischen Schulzimmer sind geräumig, hoch, eins oft für mehrere Klassen zum gleichzeitigen Unterricht eingerichtet, wo dann einige Galerien als Versammlungsplatz der Kinder dienen, wenn sie gemeinschaftlich unterrichtet werden, indeß sonst die einzelnen Abtheilungen durch Vorhänge, verschiebbare Bretterwände 2c. von einander getrennt sind.

Zunächst gehen Knaben und Mädchen in die Practising School. Ihr steht eine Lehrerin vor; Bedingung ist, daß die Kinder pünktlich, reinlich, mit ordentlich geschnittenem Haar kommen; Schulgeld wöchentlich 1 Penny, und wenn das Kind schreiben lernt 2 Pence; Lehrgegenstände: heilige Schrift, Lesen, Schreiben, Kopfrechnen, Numeriren, Grammatik, Geographie, Singen; Anschauungsunterricht, Naturgeschichte, Unterricht über Handel und Gewerbe. Nachdem die Kinder eine Zeit lang in dieser Schule gewesen, kommen sie in eine der Model Schools. Die Model Infant School lehrt dieselben Gegenstände wie die Practising School, nur daneben noch Zeichnen und die Uebungen nach Fröbel, Nähen für Mädchen. Die Model Mixed School hat als Lehrgegenstände neben der Practising School: englische Geschichte, physikalische und politische Geographie mit Kartenzeichnen, mehrstimmigen Gesang, Nähen für Mädchen und Formenlehre als Vorbereitung auf die Geometrie für Knaben. Um in die Juvenile School übertreten zu können, sollen die Kinder mit erträglicher Geläufigkeit lesen und ein aus einem ihrer Lesebücher dictirtes Stück schreiben, in der biblischen Geschichte die Hauptfacta des Pentateuch, aus dem Leben der berühmtesten israelitischen Könige und aus dem des Herrn wissen, daneben die Eigenschaften gemeiner Gegenstände anzugeben und etwas aus der Naturgeschichte und Manufactur anzuführen verstehen. Lehrgegenstände in der Juvenile School neben denen in den Practising Schools: englischer Aufsatz, Buchhaltung, Nationalökonomie, Geschichte, politische und physikalische Geographie nebst Kartenzeichnen, allgemeiner Unterricht über Künste und Manufacturen, geometrisches und Freihandzeichnen, auch Perspective, Algebra und Geometrie für Knaben, Nähen für Mädchen. Die Uebungen in den Infant Schools sind meist von Fröbel entlehnt; bei vielen anderen Unterrichtsgrundsätzen ist die Einwirkung Pestalozzi's unverkennbar. Die Schulzeit ist in allen Klassen von 9¼ bis 12¼, und von 2 bis 4 Uhr.

Die englische Volksschule erscheint in verschiedener Gestalt, je nachdem sie die Erziehung von Kindern aus mehr oder minder tiefer Sphäre übernimmt. In der Parish School (Kirchspielschule der bischöflichen Kirche) wird Religion (Bibel, Katechismus, Auswendiglernen, der Collecten, der Evangelien und Episteln), Geographie (besonders von England, wobei man vom parish ausgeht), englische Geschichte, etwas Botanik, etwas Physiologie und Anatomie, Buchführung, Schreiben und Rechnen gelehrt; die Kinder der Wohlhabenderen, welche mehr zahlen, haben daneben Unterricht im Zeichnen und in der Musik. Neben diesen Schulen gehören der bischöflichen Kirche die National Schools,

welche nach Bell eingerichtet sind, — und die Parochial Charity Schools, die sich nur in großen Städten, in großer Anzahl zu London, finden. Die niedrigste Art der Schulen sind die, für welche das Mitleid Schüler und Schülerinnen auf der Straße auflicst, — die Ragged Schools, Lumpenschulen: in ihnen finden ganz verwahrloste oder auch ganz verlassene Kinder, von denen die Aeltern entweder unbekannt oder gestorben sind, Unterricht und Obdach zugleich. Die Pauper Schools sind für die Kinder der Armen, welche vom Kirchspiele Almosen erhalten, — die Workhouse Schools für die Kinder von Leuten, die in Workhouses untergebracht sind, — die Penal Schools für unerwachsene Sträflinge. Die Schulen der städtischen Mittelklassen sind die Tradesschools, entsprechend den deutschen Bürgerschulen. Endlich die Infant Schools.

Die Infant Schools haben in England ihren eigentlichen Ursprung. Es war **Owen** (geb. 1771), in dem die Idee zu denselben lebendig ward. Seine Lebensaufgabe war, die menschliche Gesellschaft zu reformiren. Diese Reformation war auf folgende Grundsätze basirt: Die menschliche Natur ist eine Mischung von instinctartigen Neigungen, geistigen Fähigkeiten und sittlichen Gefühlen, und diese Neigungen, Fähigkeiten und Gefühle finden sich in jedem Individuum in verschiedenen Verhältnissen vor. Diese Elemente der menschlichen Natur, so wie deren Verhältnisse zu bestimmen, liegt außer dem Bereiche des Individuums. — Jedes Individuum wird sodann inmitten äußerer Umstände geboren, die während der ersten Periode seines Lebens auf seine ursprüngliche Organisation einwirken und seinen Charakter bilden helfen. — Der Einfluß dieser äußeren Umstände wird durch die eigenthümliche Organisation des Individuums modificirt, und bildet sich im Laufe des Lebens der eigenthümliche Charakter eines jeden von uns. Das Kind nun ist so organisirt, daß es zu guten oder übeln Gewohnheiten erzogen werden kann. Die Gefühle und Ueberzeugungen des Individuums bilden sich durch die Eindrücke, welche die Umstände auf seinen Organismus hervorbringen. Die Gesundheit, die Entwicklung, das Glück des Menschen hängen von einer gleichmäßigen Ausbildung aller seiner physischen, geistigen und sittlichen Kräfte in der ersten Periode des Lebens, sowie von einer zweckmäßig geregelten Uebung derselben ab. — Diesen Grundsätzen gemäß mußte es Owen's vorzüglichste Sorge sein, der durchaus bildsamen Natur des Kindes mittelst der wahren Erziehung die Richtung zum Guten zu geben. Am 1. Januar 1816 ward deshalb zu New-Lanark in Schottland, wo er die sociale Wiedergeburt der Menschheit erstrebte, die erste Kleinkinder-

bewahranstalt eröffnet, um in ihr die für eine harmonische Bildung des Charakters günstigsten äußeren Umstände hervorzurufen. Die Kleinkinderbewahranstalt von New-Lanark fand in kurzer Zeit eine Menge Bewunderer. Unter den Auspicien Lord Brougham's kam die Kleinkinderbewahranstalt von Westminster in London zu Stande, und von da verbreiteten sich ähnliche Institute mit beispielloser Schnelligkeit über ganz England, Schottland, die Schweiz, Frankreich, die Niederlande und Deutschland, — trotz des Widerspruchs der hochkirchlichen Zeloten, die es Owen nicht verzeihen konnten, daß er alle Kinder, gleichviel welchem Glauben die Aeltern angehörten, in seine Anstalt aufnahm, und trotz der Opposition des katholischen Clerus, der sie durch Papst Gregor XVI. als fluchwürdig verdammen ließ. Umsonst. Die Kinderbewahranstalten, wie die Bildung des Volkes wuchsen in England — unter dem Schutze charaktervoller Männer.

Der entschiedenste Kämpfer für die Bildung unter den arbeitenden Klassen war **Henry Brougham**, 1779 in London geboren, seit 1810 eine mächtige Stütze des Whigs im Parlament. Von 1816 ab trat er für die Volksbildung ein, und wollte er, wie er sagte, das Gesetz aus einem verschlossenen Buche zu einem lebendigen Buchstaben, aus einem Eigenthum der Reichen zu einem Erbe der Armen, aus einem zweischneidigen Schwerte in der Hand der Arglist und Bedrückung zu einem Stabe für den Redlichen und einem Schilde für Bedrängte machen. Darum war auf die Volkserziehung als auf die einzige feste Grundlage einer guten Staatsverwaltung seine Aufmerksamkeit gerichtet. Auf seinen Antrag und unter seinem Vorsitz trat in London ein Ausschuß zusammen, der Untersuchungen über den Zustand des gesammten öffentlichen Unterrichts in England anstellte. Die unglückliche Lage des niederen Volkes in der Hauptstadt kam dadurch zur Sprache; es wurde gefragt: ob es angemessen sei oder nicht, die Staatsreligion mit der Volkserziehung in Verbindung zu bringen; — der Zustand aller milden Stiftungen, als Mittel zur Beförderung der Volksbildung, wurden einer sorgfältigen Untersuchung bedürftig erklärt; — endlich glaubte man auch die Verhältnisse und die Verwaltung der großen öffentlichen Schulen und der beiden Landes-Universitäten einer strengen Beaufsichtigung unterwerfen zu müssen. — Je mehr diese Untersuchungen die bei Verwaltung der höheren Lehranstalten und Stiftungen betheiligten Privatvortheile bedrohten, desto lebhafter ward der Widerstand gegen sie. Brougham aber, dadurch nicht abgeschreckt, brachte 1820 seinen umfassenden Erziehungsplan vor's Parlament, dessen Hauptgrundlage eine durchgängige Einführung von Kirchspielschulen war. Schon 1819

gründete er mit Lord Lausdown Macauley und anderen achtbaren Männern eine Kinderbewahranstalt in Westminster, die durch Owen Lehrer, die in seiner Anstalt gebildet waren, erhielt, und schnelle Nachahmung fand; 1824 war er einer der eifrigsten Beförderer einer Bildungsanstalt für Handwerker in London. „Vom Volke selbst — sagt er — muß die Beförderung seiner Bildung ausgehen; aber es ist Beruf der Verständigen im Volke, welche die Bedürfnisse und die Vortheile geistiger Ausbildung zuerst erkannt haben, das Werk anzugreifen.“ Als Bildungsmittel empfiehlt er die Herausgabe wohlfeiler, belehrender Schriften, die Stiftung geselliger Vereine zu geistbildender Unterhaltung und faßliche Vorträge über gemeinnützige Wissenschaften. Dazu beförderte er die Stiftung einer „Gesellschaft zur Verbreitung nützlicher Kenntnisse“ auf's Eifrigste, und war er daneben zugleich auf's Lebendigste bei Gründung der Londoner Universität betheiligt, welche zur Verbesserung der Erziehung der höheren Klassen dienen sollte. Brougham hat zuerst mit seinem eminenten Geiste Leben in die erstarrte englische Erziehung gebracht. —

Die Bildung des Volkes hängt wesentlich von der Bildung der Lehrer ab. Darum wurde auch in England beim Erwachen des Sinnes für Volkserziehung nichts so sehr, als Mangel an tüchtigen Lehrern gefühlt. Es gab bis in die Neuzeit in England keinen Lehrerstand: Männer und Frauen, die für alles Andere verdorben waren, ergriffen als letzte Zuflucht das Lehramt. Erst mit Gründung der zwei großen Schulgesellschaften wurde ein Anfang mit der Heranbildung von Lehrern gemacht. Und erst 1840 gründete der um das englische Schulwesen verdiente Sir J. K. Schuttleworth mit C. Tuffnell auf eigene Kosten ein Lehrerseminar in Battersea. Das Seminar wurde nach 4 Jahren der Nationalgesellschaft übergeben, die unterdeß St. Mark's College, eine Anstalt für Präparanden, und eine andere für Lehrerinnen in Whitelandhouse eröffnet hatte. Sie unterwarf diese Anstalten der Inspection des königlichen Erziehungsausschusses, und die Regierung selbst, wie die britische Gesellschaft, die Wesleyaner und Katholiken, ließen sich in den letzten 20 Jahren die Gründung von Seminarien angelegen sein, so daß im Jahre 1860 für Lehrer und Lehrerinnen 36 solcher Anstalten errichtet waren, die 2121 Zöglinge hatten und etwa 336,000 Lstr. kosteten, wozu die Regierung den dritten Theil beitrug. Dazu kommen neun schottische Seminare mit 673 Seminaristen, so daß im Ganzen fünfundvierzig Schul-Seminare mit 2794 Seminaristen unter der Inspection der Unterrichtsabtheilung stehen. Die Seminare heißen in England Training

Schools, in Schottland Normal Schools. Die Vorbereitung für die Aufnahme in die Seminare ist nicht näher vorgeschrieben. Doch fängt der englische Lehrer gewöhnlich mit der Praxis an. Ehe er in das Seminar eintritt, ist er meist vom 13. bis zum 18. Lebensjahre selbst Lehrer gewesen, und zwar bei einem Schulmeister, der von dem königl. Inspector das Zeugniß der Tüchtigkeit erlangt hat, und in einer Schule, welche mit dem nöthigen Apparate von Büchern versehen ist und in der die Disciplin mild, aber sicher und fest geübt wird. Diese Lehrlingscandidaten müssen, ehe sie in eine solche Schule aufgenommen werden, vor dem Inspector ein Examen bestehen, in dem als Minimum verlangt wird, daß sie mit Leichtigkeit und Ausdruck lesen, in einem einfachen Satze die Redetheile angeben können, eine gute Hand schreiben und eine einfache prosaische Erzählung nach langsamem Vorlesen richtig buchstabiren und interpunctiren, dictirte Exempel aus den vier Species mit unbenannten und benannten Zahlen richtig aufschreiben und berechnen, die Elementarkenntnisse in der Geographie besitzen, den Katechismus, wenn sie zur bischöflichen Kirche gehören, hersagen und verstehen, die biblischen Geschichten in allgemeinen Umrissen kennen, und ihre Anlage zum Unterricht dadurch bekunden, daß sie eine Klasse der Kleinsten zur Zufriedenheit des Inspectors unterrichten. Sind alle Bedingungen erfüllt, so erhält der Lehrling von der Regierung im ersten Jahre 10, im zweiten 12, im dritten 15, im vierten 17, im fünften 20 Pfund. In jedem Jahr hält der Inspector mit den Pupil Teachers ein Examen, und am Ende des fünften Jahres wird als Minimum verlangt: ein höherer Grad von Articulation und Ausdruck im Lesen, englische Syntax, Etymologie und Prosodie, Anfertigung eines Aufsatzes über einen mit der Kunst des Lehrens verbundenen Gegenstand, die ersten vier Bücher des Euklid oder die Elemente der Algebra oder praktisches Nivelliren und Aufnehmen einer Gegend, Bekanntschaft mit dem Gebrauche der Globen oder die Geographie des britischen Reiches und Europa's, historische Geographie von Großbritannien, umfassendere Kenntniß der heil. Schrift, der Liturgie und des Katechismus, Kenntniß der Elemente der Vocalmusik und die Fähigkeit, die oberste Klasse in irgend einer vom Inspector gewählten Lection zu unterrichten. — Gehen hierauf die Pupil Teachers in ein Seminar über, so können sie sich um eine Queen's Scholarship von 20 oder 25 Pfund bewerben, die sie erhalten, wenn sie tüchtig in der Religion, britischen Geschichte, Geographie, Arithmetik, englischen Grammatik und Anfertigung von Aufsätzen und in den observations on the Particular Duties of a Teacher befunden werden. Außerdem werden für jeden Seminaristen, der das jährliche

vom Inspector abgehaltene Examen besteht, nach einjährigem Aufenthalte 24, 20 oder 16 Pfund gezahlt, je nachdem er den ersten, zweiten oder dritten Censurgrad erhalten hat. Doch nur Seminare, die sich der Inspection der Regierung unterwerfen, erhalten vom Staate Unterstützung. — Im Seminar zu Battersea, einem der vollständigsten, herrscht beim Unterricht das Prinzip, daß nicht zu viel und einiges recht genau getrieben wird. Mit der Bibel müssen die Zöglinge ihrem ganzen Inhalte nach vertraut werden, einige Evangelien aber, die Apostelgeschichte und einige Episteln nach allen Seiten hin studiren, so daß sie über das Einzelnste Rechenschaft geben können. In der Kirchengeschichte wird allgemeine Bekanntschaft mit dem ganzen Gebiete derselben und specielle mit der Zeit bis zum Concil von Chalcedon und mit der Reformationsgeschichte verlangt. In der englischen Literatur muß etwa ein Stück von Shakespeare nebst zwei Büchern von Milton grammatisch, sachlich, exegetisch und kritisch genau studirt werden, woneben die sämmtlichen Werke der beiden Dichter und außerdem die bedeutendsten Bücher über englische Literatur gelesen werden sollen. Hierzu kommt noch Mathematik, Geographie, Geschichte, Zeichnen. Sehr viel wird auf Musik gegeben. Orgelspiel ist facultativ, denn jedes parish hat seinen besonderen Organisten. Ebenso sind facultativ: Chemie und Physik, alte und neue Sprachen. Diejenigen, welche das Examen, das am Ende jedes Jahres abgehalten wird, bestanden haben, erhalten, wenn sie zwei Jahre in ein und derselben Elementarschule unterrichtet, Anwartschaft auf eine Gehaltszulage von der Regierung; sie sind in mehrere Klassen getheilt, je nachdem sie auf der Training School das Examen für das erste, zweite 2c. Jahr bestanden haben. Die Lehrer welche in einer Training School unterrichtet sind, werden allen übrigen, die einen Universitätscursus 2c. durchgemacht haben, vorgezogen, weil sie sowohl die nothwendigen Kenntnisse in höherem Grade besitzen als auch Uebung und Erfahrung haben: die Seminaristen in Battersea üben sich in der Parish School des Ortes, worin immer 10 von ihnen zu gleicher Zeit 2 Monate lang im Jahre dem Schulmeister im Unterrichten beistehen müssen.

Im Gegensatz zu der englischen Erziehung, die bis zur neueren Zeit als Privatsache angesehen wurde, hat die Erziehung in **Schottland** vom Reformationszeitalter an ein kirchliches und nationales Gepräge. Mit der Reformation wurde hier der Anfang mit Gründung von Gemeindeschulen gemacht und durch ein Gesetz von 1696 die Errichtung von Schulen in allen Pfarreien angeordnet. Die Schulen standen unter Aufsicht des Geistlichen und des Pfarrkirchenrathes, und

die Kosten wurden durch eine den Grundbesitzern aufgelegte Steuer, sowie durch Schulgelder gedeckt. Und es sollten diese Gemeindeschulen allen Kindern ohne Unterschied die Vorbildung geben, die sie für jeden künftigen Beruf nöthig hatten. Sie waren auch bis vor 20 Jahren für die unteren Klassen der Bevölkerung fast die einzigen Schulen. Nur erst in Folge der Secession der Freikirche kamen neben ihnen Confessionalschulen in großer Anzahl auf, die, weil sie unter der Oberaufsicht der Centralschulbehörden der Staats- und der Freikirche stehen, den Vortheil einer mehr einheitlichen Leitung und systematischen Einrichtung haben. Daneben hat der Gemeinsinn der Bürger vielfache Anstalten für Förderung des Erziehungswesens, besonders unter den ärmeren Klassen geschaffen: so Heriot's Hospital in Edinburgh, die Normalschule des David Stow in Glasgow 2c. Es bestehen in Schottland ungefähr 3349 öffentliche Schulen. Von den 368,517 Schülern besucht $^1/_4$ Privatschulen. In mehr als $^4/_5$ aller Schulen wird außer Lesen und Schreiben auch Rechnen und Grammatik, in $^3/_4$ der Schulen Geographie gelehrt, während Rechnen nur von $^2/_5$ der Schüler, Grammatik und Geographie nicht von $^1/_3$ der Schüler gelernt wird.

In **Irland** steht die Volkserziehung auf tiefer Stufe. Wegen Armuth der Bevölkerung vermochten die Versuche, das irische Schulwesen zu heben, nicht durchzugreifen. Die wichtigste Gesellschaft für die Erziehung der Armen wurde die 1811 zu Dublin gestiftete Society for improving the education of the Poor in Ireland, die 1824 im Ganzen 56,301 Schüler, darunter 29,964 Katholiken zählte. Doch konnten die Schulen, in denen die Kinder der Katholiken wenn nicht zum Lernen des evangelischen Katechismus, doch zum Lesen der Bibel gezwungen wurden, kein Vertrauen gewinnen: die armen Katholiken schickten deshalb lieber ihre Kinder zu den von den Priestern geleiteten Lehrern, welche in Scheunen und an Zäunen Schule hielten, — in die Heckenschulen, Hedge Schools. Um diesem Zustande ein Ende zu machen und um der Bevölkerung, die fast aus $^4/_5$ Katholiken bestand, gerecht zu werden, richtete die englische Regierung seit 1829 ein National-Erziehungssystem ein, in dem der Religionsunterricht von dem übrigen Schulunterricht getrennt ward. Damit waren die Katholiken gewonnen, aber die Protestanten zurückgestoßen, welche es als Aufgabe der irischen Schule ansehen, das Volk allmählich zu evangelisiren. Es gründeten deshalb die Episkopalen 1840 die Church Education Society for Ireland, die in ihren Schulen mit den Nationalschulen in Wetteifer tritt.

Bis vor etwa 25 Jahren hatte England kein System der Volkserziehung, und der Staat unterstützte keine Schulen irgend welcher Art Im Jahre 1845 bot die Regierung sehr mäßige Zuschüsse zu Schulbauten und Lehrerbesoldungen an. Die Schulen sollten nach wie vor von Privatpersonen begründet und verwaltet werden, während der Staat sich nur das Recht der Inspection vorbehielt. Die Landeskirche nahm das Anerbieten der Regierung an; aber die Dissenters verwarfen es, indem sie behaupteten, da die Religion und Erziehung unzertrennlich seien, so habe der Staat kein Recht, die Erziehung zu leiten, weil er sonst in die Functionen der Kirche eingreife. Dieser principielle Einwurf hatte eigentlich seinen Grund in der Besorgniß, daß Staatszuschüsse besonders die Staatskirche kräftigen würden, welche die Dissenters vom Staate zu trennen und ihrer Einkünfte zu berauben streben. — Nach hartem Kampfe siegten die Staatskirchlichen, und die Zuschüsse wurden ihrerseits in Empfang genommen. Da aber die Dissenters viele Jahre sich weigerten, von dem angebotenen Gelde Gebrauch zu machen, so ging dasselbe in die Hände der Staatskirche über; in Folge davon waren fast alle Elementarschulen mit ihr verbunden. So blieben die Sachen bis etwa 1860, von Mr. Lowe (damals Unterrichtsminister) ein neues System einführte, nämlich das, wonach die Staatszuschüsse von der Erlangung einer bestimmten Tüchtigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen, welche durch Prüfung der einzelnen Schüler dargethan werden sollte, abhängig gemacht wurden. Diese Abänderung erneuerte die Debatten über die Erziehungsfrage. Die Dissenters, ihres früheren Fehlgriffs wohlbewußt, suchten durch Nachgiebigkeit den verlorenen Boden wieder zu gewinnen. Nachgeben aber konnten sie nur so, daß dadurch für die Staatskirchlichen wenigstens nicht geradezu ein Zuwachs an Kraft hervorging. So waren sie denn gezwungen, ein neues Schulsystem hervorzurufen, nach dem die Fürsorge und Unterhaltung der Schulen auf die localen Communen fallen sollte, anstatt vom religiösen oder sectirerischen Eifer abzuhängen. Die so erneuerten Debatten zogen sich mit größerer oder geringerer Hitze von 1861—1869 hin, in welchem letzteren Jahre die Frage mit allem Ernste vom Volke aufgenommen wurde.

Der Bericht der königlichen Commission hatte einen erstaunlichen Mangel an Schulen und das Vorhandensein höchst fehlerhafter Unterrichtsmethoden zu Tage gebracht. Einzelberichte, das Resultat der eingehendsten Nachforschungen, hatten bewiesen, daß besonders in den großen Städten die Volkserziehung blos dem Namen nach existirte. Die Reformatoren des Schulwesens hielten häufige Versammlungen in der Hoffnung, einen gemeinsamen Grund und Boden zur Ausführung ihrer

Verbesserungspläne zu entdecken. Es wurde bekannt, daß Mr. Forster — der eigentliche Unterrichtsminister — beabsichtige, in der Parlamentssitzung des Jahres 1870 die Frage ins Reine zu bringen. Es bildete sich daher im Herbste 1869 in Birmingham ein Bund, welcher sich unter dem Namen der „National Education League" sehr bald über ganz England ausdehnte. Die Stärke desselben lag in den „vorgeschrittenen Liberalen" und den Dissenters, welche sich nun überzeugt hatten, daß die Erziehung Sache der Communen, geleitet und unterstützt vom Staate, sein müsse. Die von der National Education League befürworteten Grundsätze waren wenige und einfach, aber umfassend. Es wurde vorgeschlagen, daß die schon vorhandenen Schulen unangetastet bleiben, daß sie Staatshülfe erhalten (unter strenger Ausübung des erwähnten Inspectionsgesetzes), und daß ihnen die Freiheit des Religionsunterrichtes gestattet bleiben solle, doch so, daß den Aeltern erlaubt sei, ihre Kinder nach Gutbefinden davon auszuschließen. Die League schlug aber vor, daß diese Schulen nicht vermehrt werden sollten, sondern daß die Staatshülfe in Zukunft — in Hinsicht auf neue Schulen — für die von den Communen gegründeten vorzubehalten sei. — Neue Schulen sollten nur nach folgenden Regeln errichtet werden. In jedem District in England sollten die Steuerpflichtigen (ratepayers) ein Schulcomité wählen, das befugt sei, neue Schulen nach Bedürfniß zu gründen. Die Fonds dazu sollten theils durch locale, vom Comité zu erhebende Steuern, theils durch Staatszuschuß besorgt werden. Alle Schulen sollten frei sein. Alle Kinder, die nicht in Fabriken oder anderweitig beschäftigt wären, oder schon Unterricht genössen, sollten gezwungen sein, zur Schule zu gehen. In den öffentlichen Schulen sollte kein Religionsunterricht gegeben werden, außer daß die Bibel gelesen werde, wobei die nothwendigen Erläuterungen, doch ohne alle confessionelle Färbung, gestattet sein sollten.

Dies Project wurde von der Regierung jedoch nur mit bedeutenden Modificationen angenommen. Sein Wesen war Zwang: gezwungene Comitéwahl, gezwungene Besteuerung, gezwungener Schulbesuch, gezwungene Vermeidung confessionellen Unterrichts. Die Regierung adoptirte alle diese Principien, nahm ihnen aber ihre zwingende Kraft. Die League erklärte, daß alles Obige geschehen müsse, die Regierung, daß es geschehen möge, je nach den Ansichten der Communen. Es war das religiöse Princip, welches bei dem Streite, im Lande, wie im Parlamente, vorherrschte. Die Staatskirche und die Römisch-Katholischen, mit ein paar Dissentersecten, suchten die unbeschränkte Freiheit des Religionsunterrichtes zu wahren, während die Fortschritts-

partei, innerhalb und außerhalb des Parlaments, allen unterscheidenden Religionsunterricht zur Sicherung der richtigen Basis eines Volkserziehungssystems zu entfernen sich bemühte. Sie wollte, daß nur „weltlicher" Unterricht gegeben und von den Communen und dem Staate bezahlt werden solle; daß aber der Religionsunterricht separat ertheilt und von den „Kirchen", d. i. von denjenigen bezahlt werden solle, die ihre eigenthümlichen theologischen Lehrsätze zu verbreiten wünschten. — Das Resultat dieses Kampfes, der im ganzen Lande und im Parlament mit großer Bitterkeit geführt wurde, ist ein beiden Parteien von der Regierung aufgedrunger Vergleich, indem die Fortschrittspartei und die Dissenter dazu benutzt wurden, die Forderungen der Conservativen zu zügeln, und die Conservativen, die Forderungen der Fortschrittsmänner im Zaume zu halten. Es kam endlich ein Act zu Stande, dessen Inbegriff Folgendes ist. Die bestehenden Schulen, welche von irgend welchen kirchlichen Gemeinschaften gegründet worden sind, bleiben wie sie sind und erhalten Unterstützung vom Staate, je nach dem Resultate der gesetzlichen Prüfungen, dürfen aber weder Zuschüsse von Ortssteuern beanspruchen, noch der Einmischung der Communen unterworfen oder ausgesetzt werden. Der confessionelle Unterricht steht ihnen frei. Davon nimmt aber der Staat keine Notiz, bezahlt nicht dafür und erlaubt den Inspectoren nicht, die religiöse Kenntniß der Schüler zu prüfen. Der Religionsunterricht ist nicht obligatorisch für diejenigen Kinder, deren Eltern ihn nicht wünschen. Diese Kinder können zur Zeit des Religionsunterrichts, für welche das Parlament die Stunden bestimmen wird, der Schule entzogen werden. Durch Nichtbeachtung dieser Vorschrift wird die Staatshülfe verwirkt. — An Orten, wo für Schulen ausreichend gesorgt ist (worüber das Erziehungsdepartement der Regierung entscheidet), wird mit Ausnahme der erwähnten Beschränkung, keine Veränderung gemacht. Wo Mangel an Schulen sich zeigt, wird auf folgende Weise verfahren. Das Erziehungsdepartement stellt über die Anzahl der schulpflichtigen Kinder und über die bestehenden Schulen genau Nachfrage an. Wo die Anzahl der Schulen nicht zureicht oder der darin ertheilte Unterricht nicht genügt, macht das Erziehungsdepartement bekannt, was verlangt wird, und es stellt einen Zeitraum fest, innerhalb dessen die Ortschaft (d. i. die kirchlichen Gemeinschaften derselben) dem Mangel durch eigene Anstrengung abhelfen muß. Geschieht dies nicht, so ordnet das Erziehungs-Departement die Wahl eines Schulcomité's an, bei der alle Steuerpflichtigen der Stadt oder der Gemeinde Stimme haben. Das Comité ist verpflichtet, innerhalb einer gegebenen Frist die nöthigen Schulen herzustellen und die Leitung derselben zu übernehmen.

Sollte das Comité seiner Verpflichtung nicht nachkommen, so schreitet das Erziehungs-Departement durch seine eigenen Beamten zur Ausführung und bestellt ein neues Schulcomité. Die auf diese Weise entstehenden Schulen werden durch locale Besteuerung unterhalten, die aber nicht 3 Pence per Pfund Sterling von den jährlichen Einkünften des Eigenthums in der Stadt oder Gemeinde, in welcher das Comité sich bildet, überschreiten darf. Als Zulage zu der Schulsteuer, hat das Comité ein Recht auf Staatshülfe in dem Maße, daß sich das jährliche Einkommen der Schule auf sieben Schilling und sechs Pence für jeden die Schule eine bestimmte Anzahl von Stunden besuchenden Schüler hebt, sowie auf eine fernere Unterstützung von Seiten des Staats für jeden Schüler, der einen bestimmten Grad der Kenntniß im Lesen, Schreiben und Rechnen zeigt. Die solche öffentliche Elementarschulen besuchenden Kinder zahlen als wöchentliches Schulgeld etwa drei Pence; für sehr arme Kinder zahlt das Comité. In sehr armen Districten sorgt das Schulcomité für gänzlich freie Schulen. Zu Schulbauten verleihet der Staat an die Schulcomité's zu niedrigem Zinsfuße Geld, welches aus den localen Schulsteuern in jährlichen Summen innerhalb 50 Jahren zurückgezahlt wird. — Die Schulcomité's sind ermächtigt, die Kinder zum Schulbesuche zu zwingen und den Aeltern im Falle der Weigerung Strafen aufzuerlegen, sowie Religionsunterricht in den Schulen anzuordnen oder denselben fallen zu lassen. Wird derselbe gegeben, so muß dies zu einer bestimmten Zeit geschehen, damit es den Aeltern frei stehe, ihre Kinder dazu zuzulassen, oder sie demselben zu entziehen. Auch ist es noch besonders bestimmt, daß der Religionsunterricht in keinem Falle „das Lehren des irgend einer Confession eigenen Katechismus oder anderen Formulars einschließe“.

Das sind die Umrisse des englischen Volksschulgesetzes vom 9. August 1870. Allerdings enthält es die Grundsätze, welche bedeutende Vertreter des Erziehungswesens aufgestellt haben, aber in einer so unentschiedenen und tastenden Weise, daß deren Anwendung von geringer Wirkung sein muß. Es erhält das System der von den verschiedenen Kirchen und Secten gegründeten und geleiteten Schulen aufrecht, und es ist sehr die Frage, ob die der Schulcomité's ihnen gegenüber gehörig aufkommen werden. Auch sonst zeigt das Gesetz ganz auffällige Halbheiten und Schwächen. Zur Verbesserung desselben besteht die Education League nach wie vor fort, und ihre Bemühungen werden schließlich siegen. Der Anfang zum Besseren ist jenseits des Canals gemacht, und die guten Folgen werden nicht ausbleiben.

Das **Gelehrten-Schulwesen** ist in Großbritannien keiner staatlichen Inspection unterworfen. Jede Schule ist unabhängig, ein Ganzes für sich.

Irland hat etwa 30 höhere Schulen: sie sind unbedeutend. Mehr noch als in Schottland ersetzen hier die Queens Colleges und die Universität Dublin die Mittelschulen.

Die öffentlichen höheren Schulen (Publics Schools; Colleges, Grammar Schools) theilen sich in England in die alten Erziehungsanstalten und in die neueren Unterrichtsanstalten. Die Lehrer an diesen Schulen sind meist Theologen, in Schottland Juristen. Die Disciplin ist in den verschiedenen Schulen verschieden, doch überall auf englische Charakterbildung abzielend. Unter den Schulbüchern sind viele sehr praktisch; in den alten Schulen sind jedoch auch noch viele alte im Gebrauch; Lilly's griechische Grammatik in St. Pauls School; die lateinische Eton Grammar in Westminster 2c. Die Unterrichtsmethode ist mechanisch. Nicht Anregung des jugendlichen Geistes für die Welt der Ideen, sondern Aneignung der gestellten Aufgaben im Gedächtniß wird erstrebt: darum bestehen die Lectionen zum Theil nur im Abhören der auswendig gelernten Pensen. Es muß sich alles abfragen lassen, und es muß, was gelernt werden soll, citirt werden können: das will man. Wenig lesen; aber das Wichtigste davon dem Gedächtniß anvertrauen: das ist die old method, die auch die Gegenwart respectirt. Doch ist auch in vielen, besonders neueren Schulen die Methode von der deutschen nicht verschieden. Ueberall aber tritt bei der Lecktüre die Rücksicht auf das Gemüthsleben zurück, indeß besonders dahin gesehen wird, daß sich der Schüler bei seiner Arbeit an Beharrlichkeit und Ausdauer gewöhnt.

Christenthum und Alterthum bilden das Centrum in den englischen höheren Schulen. Die lateinische Grammatik wird durch tägliches Ueberhören eines grammatischen Pensums tüchtig eingearbeitet. Um Fertigkeit in lateinischen Versen zu erlangen, werden zuerst englische Verse zum Uebersetzen mit gegebenen lateinischen Worten, dann ohne gegebene Worte, endlich freie Versuche angestellt. Auch das Uebersetzen in lateinische Prosa wird fleißig geübt, — zuerst zur Einübung der grammatischen Regeln, dann zum Vertrautmachen mit der „elegantia Latina", hierauf zur Erlernung eines guten Satz- und Periodenbaues, endlich zu Versuchungen in freier Darstellung. Die gelesensten Autoren sind: Livius, Cicero, Sallust, Ovid, Virgil, Horaz, Juvenal, Persius, Homer, Thukydides, Herodot, Demosthenes, Lukian, Novum Testamentum. Die alten Sprachen sind die Hauptunterrichtsgegenstände;

alle übrigen Lehrobjecte sind ihnen untergeordnet. Im Kingscollege zu London werden zwar auch Geschichte und Geographie, Mathematik und Arithmetik, Englisch und Französisch, in den oberen Klassen Deutsch und Zeichnen gelehrt; doch ohne die altklassischen Sprachen dadurch aus ihrem Centrum zu drängen. In der High School zu Edinburgh müssen am Unterricht in den alten Sprachen, in Geschichte und Geographie alle Schüler Theil nehmen, indeß Mathematik und neuere Sprachen facultativ sind. In den alten Schulen zu Harrow und Rugby stehen die alten Sprachen noch unbeweglicher. Zu Harrow ist in der sixth form Montag von 7½—9 Uhr Horaz-Repetition und Durchsehen der gemachten Verse, von 11—12 Horaz' Oden, 60 bis 70 Verse, von 3—4 Homer's Ilias, 50 Verse, von 5—6 Historia Romana, eine Seite; der Dienstag ist frei von Klassenstunden; Mittwoch von 7½—9 Uhr Repetition griechischer Tragiker und Durchsehen der gemachten Verse, 11—12 Virgil, 3—4 Euklid, 5—6 Musa Graeca ꝛc. Die Schule zu Rugby zerfällt in eine obere, mittlere und untere. Die obere, Uper School, enthält die sechste, d. i. höchste Klasse, dann die Zwanzigklasse und die fünfte Klasse in 2 Abtheilungen. Die Middle School zerfällt in die obere Mittelklasse und in die untere mit 3 Abtheilungen. Die Lower School umfaßt die Remove (oberste Klasse der unteren Schule), die vierte und die dritte Klasse. Jede dieser Klassen hat einen Ordinarius. Neue Sprachen und Physik sind facultativ: 1854—1855 lernten Physik von der obersten Klasse bis zur letzten Abtheilung der unteren mittleren 58 Schüler in 3 Abtheilungen; Deutsch lernten 139 Schüler aus der sechsten bis zur oberen Klasse der Mittelschulen in 6 Abtheilungen; am Französischen nahmen 159 Schüler in 7 Abtheilungen Theil; Mathematik wurde von 3 Lehrern in 12 Abtheilungen gelehrt, welche nur Schüler von der sechsten Klasse bis zur letzten der Mittelschule enthalten. Außer dem Rector gab es für alte Sprachen, Mathematik, Physik und neuere Sprache 14 Lehrer, unter denen 10 ordinirte Geistliche (darunter auch der Lehrer der Mathematik) und davon 8 magistri artium sind. Außerdem noch ein Schreiblehrer und ein Assistant desselben, ein Zeichenlehrer, ein Musiklehrer, ein Schulmarschall (zur Anordnung von Festlichkeiten), ein Professor für militärische Exercitien und Calistenios. In Eton werden die Schüler, die ungefähr 6—11 Jahre alt sind, in der unteren Schule unter dem Lower Master und drei Assistant-masters im Latein und den Anfangsgründen des Griechischen, in der Religion, in englischer und alter Geschichte, im Rechnen und Schreiben unterrichtet. In die vierte Klasse tritt der Schüler im Alter von 11—12 Jahren, wenn er die lateinische

Grammatik vollständig inne hat und mit der griechischen einigermaßen vertraut ist, wenn er in lateinische Prosa übersetzen, auch Uebersetzungen von leichten lateinischen Distichen in die Sprache und in das Versmaß des Originals mit Hülfe von Lexikon und Gradus zurückübersetzen kann. Ein Schüler, der zu Ostern in die unterste Abteilung der vierten Klasse kommt, rückt im Juni in die zweite, im December in die erste, und zwar ohne Examen: in allen drei Abtheilungen sind die Lehrobjecte dieselben; nur mehr und Besseres wird nach und nach gefordert. Beim Uebergange aus der ersten Abtheilung der vierten Klasse in die Remove findet ein strenges Examen statt, dessen Ausfall die Reihenfolge der Plätze bestimmt. In dieser Klasse werden die Uebungen in lateinischer und griechischer Grammatik und in prosaischen und metrischen Uebersetzungen fortgesetzt. Gelesen werden Aesop's Fabeln (griechisch) und im griechischen neuen Testament, Stücke aus Terenz, Cäsar und Ovid's Metamorphosen 2c. In der fünften Klasse werden die Forderungen in Anfertigung lateinischer Verse, lateinischer lyrischer Gedichte und lateinischer Prosa quantitativ gesteigert. Die in der Remove begonnenen Poëtae Graeci und Scriptores Graeci werden weiter gelesen. Dazu tritt die Ilias. Lateinische Autoren sind: Virgil und Horaz, Livius und Cicero, das griechische neue Testament. Dieselben Schriftsteller werden in der sechsten Klasse fortgelesen, nur daß jährlich noch ein oder zwei griechische Dramen und eine oder mehrere griechische Reden hinzutreten. Bei den Sextanern und obersten Quintanern wird zugleich darauf hingewirkt, daß sie die schönsten Stellen der gelesenen und auch anderer Autoren so fest als möglich einprägen, indem beim Uebersetzen in der Schule jeder fortwährend aufgefordert wird, Parallstellen aus anderen Autoren zu citiren.

Der Stundenplan der oberen Schule in Eton war 1861:

Stunde	Klassen	Montag.	Dienstag.	Mittwoch.	Donnerstag.	Freitag.	Sonnabend.
7¼	A.		Poët. Græci hersagen.		Lateinische Poesie hersagen.		Horaz hersagen.
7½	A.	Griech. Testament u. Fragen.		Lateinische Poesie hersagen.		Homer hersagen.	
	B.	Mathem.	Poët. Græci hersagen.	Mathem.	Lateinische Poesie hersagen.	ditto.	Horaz hersagen.
	C.	Griech. Testament u. Fragen.	ditto.	Lateinische Poesie hersagen.	ditto.	Mathem.	ditto.
	D.	ditto.	ditto.	ditto.	ditto.	Homer hersagen.	ditto.
	E.	ditto.	Virgil hersagen.	Ovid. oder griechische Grammat. hersagen.	Geographie	Poët. Græci hersagen.	Geographie
	F.	Griech. Testament u. Watts.	Mathem.	Ovid hersagen.	Mathem.	Ovid: Metamorphosen hersagen.	Mathem.
8¼	A.		Griechisch. Drama.		Drama hersagen.		Drama.
11	A.	Mathem.	Virgil und Lucrez.	Homer.	Griechische Prosa.	Mathem.	Poët. Græci
	B.	Griech. Testament u. Fragen.	Virgil.	Virgil hersagen.	ditto.	Horaz.	ditto.
	C.	Hom. Ilias	ditto.	Mathem.	ditto.	Homer hersagen.	ditto.
	D.	ditto.	ditto.	Homer.	ditto.	Horaz.	ditto.
	E.	Poët. Græci	Mathem.	Poët. Græci	Mathem.	Virgil.	Mathem.
	F.	Aesop.	Gesch. (griechische oder römische).	Griechisch. Epigramm	Griechisch. Epigramm	Aesop.	Engl. Geschichte.

Stunde	Klassen	Montag.	Dienstag.	Mittwoch.	Donnerstag.	Freitag.	Sonnabend.
3	A.	Homer. (Odyssee.)		Lateinische Prosa.	Prosa hersagen.	Horaz.	
	B.	Griechisch. Drama.		Homer.	ditto.	Scriptores Græci.	
	C.	Mathem.		ditto.	ditto.	Horaz.	
	D.	Scriptores Romani.		Mathem.	ditto.	Mathem.	
	E.	Cornelius Nepos.		Geschichte.	Scriptores Græci.	Horaz hersagen.	
	F.	Griech. Testament hersagen.		Griech. Grammat. hersagen.	Griechische Grammat. hersagen.	Griechische Grammat. hersagen. (Griech. Exercitia.)	
5	A.	Lateinische Prosa.		Mathem.		Griechische Prosa.	
	B.	Scriptores Romani.		Scriptores Romani.		ditto.	
	C.	ditto.		ditto.		ditto.	
	D.	Mathem.		ditto.		Mathem.	
	E.	Horaz. (Oden.)		Horaz.		Virgil.	
	F.	Ovid.		Ovid: Metamorphosen.		Cäsar.	

Ein Bild von den Anforderungen, die an die einzelnen Klassen gemacht werden, geben die Fragen und Aufgaben, die in einem Weihnachtsexamen der vierten Klasse 1838, und in einem Juniexamen der fünften Klasse 1847 zu beantworten und zu lösen waren: 1) Examen der vierten Klasse: Zu übersetzen aus dem Griechischen in's Englische Evang. Matth. 22, 42—43. Fragen dazu: Woher ist diese Stelle genommen? Wie ward der prophetische Ausspruch, den unser Heiland in diesen Versen that, erfüllt? Gebt kurz an, was ihr von den Pharisäern, Sadducäern und Essäern wißt. Welcher Römer war der erste Protector des Herodes? 2c. Zu übersetzen aus dem Griechischen in's Englische eine äsopische Fabel, ein Epigramm von 2 Distichen. Fragen dazu: Wie heißt die 3. Person Plusquamperfect. indic. pass. von βαστάζω? Gebt die vollständige Ableitung der Formen ὀλισθήσας und ἐξαναστῆναι, — von ἤμβροτε, — den Accs. von ἐλπίς, βᾶρίς 2c. Welches sind

die charakteristischen Buchstaben der dritten Conjugation? Welche Casus regieren die Verba, welche bedeuten: Einem Gutes oder Böses thun? ꝛc. Zu übersetzen aus dem Englischen in's Lateinische: eine Erzählung aus der römischen Geschichte; — aus dem Lateinischen in's Englische: Ovid. Met. 1, 168—180. Fragen: Welches Wort ist zu hàc zu ergänzen? Wie unterscheiden sich valva, janua, ostium, porta? — wie Lares und Penates? ꝛc. Zu übersetzen in lateinische elegische Verse: ein englisches Gedicht von vier vierzeiligen Strophen. Zu übersetzen in's Englische: Caes. Bell. Gall. 6, 25. — Examen der fünften Klasse. Aus dem Griechischen in's Englische: Evang. Matth. 24, 15—25. Fragen dazu: Auf welches Factum spielt der Prophet Daniel an, und welche Begebenheit prophezeit er noch in demselben Capitel? Welches war die unmittelbare Ursache des Aufruhrs, der den Krieg Vespasian's in Judäa veranlaßte? Citirt Stellen aus der Schrift, worin die Persönlichkeit und die ordentliche und außerordentliche Wirksamkeit des heiligen Geistes dargethan wird ꝛc. Zu übertragen in lateinische elegische Verse: ein englisches Gedicht von 7 vierzeiligen Strophen. Geographische Fragen: Beschreibt einen Kreis und zieht innerhalb desselben die Polarkreise, die Wendekreise, den Aequator, die Ekliptik. Welche Einrichtung im Sonnensystem verursacht den Wechsel der Jahreszeiten? Gebt die Lage und jetzigen Namen folgender Städte nebst Angabe der wichtigsten Ereignisse, die in oder bei denselben geschahen und der Zeiten derselben: Tibur, Tarentum, Joppe, Arbela, Mantinea, Antiochia, Ticinum, Saguntum, Platää. Nennt die jetzigen Namen folgender Berge mit Beifügung der Richtung ihres Laufes: Paropamisus, Taurus, Apenninus, Oeta, Caucasus ꝛc. Zu übersetzen aus dem Griechischen in's Englische: Xenoph. Memorab. 3. 6. 5. Hom. Od. α, 80—92. Fragen dazu: Wann folgt der Conjunct. auf ἰνὰ, ὡς, ὄφρα, ὄπως oder μὴ und wann der Optativ? Wie würde περιττᾶς jonisch heißen? Welche Casus regieren die Worte, welche bedeuten: Wegnehmen, Gutes oder Böses reden, verbergen? ꝛc. Zu übersetzen in's Englische: Virg. Aen. 2, 780—794, Horat. Cat. 3. 23. 1—8, 3. 24. 35—44. Fragen dazu: Wer war König der Myrmidonen? Wer war die Magna Deum Genetrix? Erzählt kurz, was ihr von Virgil, Horaz und ihren Werken wißt. Worin weicht der Rhythmus des homerischen Verses am meisten ab vom elegischen. Gebt die Schemata des sapphischen, alcäischen, anapästischen, jambischen Metrums an und fügt bei, welche Cäsuren nothwendig, welche Freiheiten erlaubt sind. Thema für einen lateinischen Aufsatz: der Tod des Cäsar; alcäische Ode an Mars, gesungen von römischen Soldaten vor der Schlacht bei Zama.

Was die Aufrechterhaltung der Disciplin betrifft, so giebt Voigt in seinen Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands von der High School in Edinburgh folgendes Bild: „Die am häufigsten vorkommende Strafe besteht in Verlust des Platzes. Diese wird in allen Klassen angewandt, und die Schulen sind in gewissen Lectionen in steter Bewegung, indem die Wanderung von einem Platze zum andern kein Ende nimmt. Die nächste besteht in Strafarbeiten, besonders in Auswendiglernen, was in den untern Klassen zum Theil mit Einsperren in die Klasse in der Zeit, wo die Mitschüler des Sträflings spielen, verbunden ist. Die dritte Strafe bildet in den vier ersten Klassen (in den zwei obersten wird sie nie angewandt) körperliche Züchtigung, die aber stets nur an den Händen vollzogen wird. Die letzte Strafe ist Relegation." — Um den beständigen Platzwechsel zu verstehen, muß man die Einrichtung der Lehrzimmer kennen. Auf einer Plattform, die an einer der Wände sich befindet, steht der Stuhl des Lehrers mit einem großen Tische davor zur Aufbewahrung von Büchern und eingehenden Geldern. Die Schüler sitzen auf hintereinanderstehenden Bänken von gleicher Höhe und, wo der Raum beengt ist, auch noch an den Wänden herum. Vor den Bänken giebt es keine Tafeln; wer sich während des Unterrichts etwas notiren will, muß das Knie dazu gebrauchen. — Das Versetzen nach den Plätzen trägt am meisten zum Fleiß und zum sittlichen Betragen in der Schule bei, sagt Voigt, zumal da nicht nur die Namen der duces jeder Klasse in den Jahresberichten öffentlich bekannt gemacht werden, und die, welche im Latein oder Griechischen den ersten Platz in der obersten Klasse eingenommen haben, insofern in Hinsicht ihres Betragens nichts im Wege steht, mit goldenen Lettern an der Wand der Klasse verzeichnet werden, sondern es ist mit der Ehre, es zum dux gebracht zu haben, auch ein besonderer Preis, bestehend in einer goldenen Medaille, und während des Universitätscursus vier Jahre hindurch ein Stipendium von jährlich 24 Lstr. verbunden.

Die Thätigkeit der Schule wird alljährlich im Monat Juli mit einem öffentlichen mündlichen Examen abgeschlossen, in dem, nachdem ein Lehrer examinirt hat, die Anwesenden aufgefordert werden, selbst Fragen zu stellen, welcher Aufforderung in der Regel nachgekommen wird. Dies ist in Schottland allgemeine Sitte. Zeugnisse giebt es nicht, weil man besorgt ist, daß, wenn die Zeugnisse schlecht ausfallen, die, welche solche erhalten, der Schule entzogen werden.

Aus einer Klasse in die andere werden mit den Guten auch die Schlechten versetzt, so daß dieser Ballast für die einzelnen Klassen ein niederdrückendes Element werden muß. Auch fehlt es in dem Ineinander-

greifen der Pensa und der Methoden von der untersten bis zur obersten Klasse, da dem subjectiven Belieben der einzelnen Lehrer zu viel Spielraum gelassen ist. Zur Universität abzugehen, ist schon aus der 4. und 3. Klasse (die 6. ist die oberste) gestattet.

Der Stand der Kenntnisse, welcher in den großen englischen Reichsgymnasien mitgetheilt wird, ist niedriger, als der bei den besseren deutschen Gymnasialschülern. Aber die englische Schuljugend hat auch nicht in so vielen Schulstunden fest zu sitzen und so viele Schularbeiten zu liefern, als die deutsche. Das eigentliche Fundament der englischen Erziehungslehre ist auch in Gymnasien, die Knaben so früh wie möglich daran zu gewöhnen, daß sie für sich selbst sorgen. Dahin zielen die englischen Schulspiele: die Knaben stehen dabei unter Anführern und Hauptleuten, die mit ihnen verfahren, wie Generale mit ihren Truppen; Cricket, Fußball, Boxen wird geübt, und diesen Uebungen verdankt der englische Knabe einen großen Theil seiner Gesundheit, Rüstigkeit, Kraft, Gewandtheit, Geistesgegenwart und Unerschrockenheit, seiner Selbstbeherrschung und seines Selbstvertrauens. Auf Erlangung solcher Charakterstärke zielt auch das Präpostorsystem. Knaben früh an die Ausübung einer verantwortlichen Gewalt gewöhnen unter geeigneter Aufsicht und Garantie gegen Mißbrauch derselben, und durch eine jugendliche Gemeinschaft hindurch eine Achtung vor einer Autorität verbreiten, die aus ihr selbst hervorgegangen ist, heißt — sagt Crease — wenn diese Achtung auf etwas anderem als bloßer Gewalt und überlegener Körperkraft beruht, eine der besten Gaben mittheilen, die die Erziehung gewähren kann. Der Präpostor, der nach einer sorgfältigen Prüfung seiner sittlichen und intellectuellen Eigenschaften zum Primaner Ernannte, ist Führer, Freund und Rathgeber seiner Untergebenen (fags). „Unter den Knaben gilt es als ausgemacht, daß, wer an den Lehrer appellirt, ohne den Fall vorher zur Kenntniß seines Präpostors gebracht zu haben, öffentlich ausgeprügelt wird.“ „Die Präpostoren geben in der Schule den Ton an, und es ist ihr Verdienst und ihre Schuld, daß die Schule entweder eine Anstalt wird, wo christliche Engländer gebildet werden, oder ein Ort, wo ein Knabe mehr Böses lernt, als wenn man ihn auf den Straßen Londons aufwachsen ließe“ — heißt es bei Tom Brown. „Die Gegner — sagt Crease, der das Präpostersystem vertheidigt — machen zunächst geltend, daß die von den Fags verlangten Dienstleistungen für Söhne von Gentlemen herabwürdigend sind. Eher sollten wir ein System bewundern, welches den jungen Aristokraten sofort bei seinem Eintritt in die Schule zwingt, alle thörichten Einbildungen, als wäre er im Vergleich mit seinen ärmeren Schulkameraden ein Wesen höherer

Art, schwinden zu lassen. Der Sohn des stolzesten Peer steht mit dem Niedrigstgebornen auf gleicher Stufe. Wenn der junge Edelmann sich in der Klasse, auf dem Spielplatze und als tüchtiger Ruderer auszeichnet, so wird er bei seinen Schulgefährten zu Ansehen gelangen, und wenn er von offener und freundlicher Gemüthsart ist, so wird er sich ihre Liebe erwerben. Aber Vorzüge und Ansprüche, die sich blos auf den Geldbeutel oder den Stammbaum gründen, werden unter dieser bewundernswerthen jugendlichen Demokratie nicht geduldet."

Neben den großen Alumnaten stehen die höheren Tagschulen (Public Day, Schoole, Collegiate Schools, Grammar Schools, Academies), die häufig eine Realabtheilung neben der humanistischen haben und mehr den deutschen Gymnasien und Realschulen entsprechen: in England mehrere hunderte, in Schottland und Irland nur wenige. —

Ihren großartigsten Repräsentanten haben die englischen Gymnasien — ohne jedoch in der Wirklichkeit an ihn hinanzureichen — in **Thomas Arnold** (1795—1842), dem weitgefeierten Rector von Rugby, der durch und durch ein Christ und ein Engländer war, und der dennoch durch seine Persönlichkeit wie durch seinen Sinn für Wissenschaft nicht Einem Volke nur angehört. Vor allen Dingen forderte er vom Gymnasiallehrer, daß er ein entschiedener Christ sei; aber wie bei ihm selbst die Religion nicht mechanisch beigemischt war, sondern wie sie organisch sein ganzes Wesen durchdrang und er darum dieselbe nicht in der äußerlichen Erscheinung und Haltung, sondern in der persönlichen Gesinnung und Richtung suchte, so forderte er auch von den christlichen Lehrern keine strenge geistliche Haltung, sondern heitere Liberalität in Auffassung und Behandlung der Jugend, Munterkeit im Verkehr mit derselben und Sympathie mit der natürlichen Lebhaftigkeit des Knaben. „Die Furcht Gottes — heißt es in der Quaterly review von Arnold's Grundsätzen — war seiner Weisheit Anfang, und sein Ziel war nicht so sehr, Kenntnisse, als die Mittel beizubringen, sie sich zu erwerben. Er trachtete danach, den Geist jedes einzelnen Knaben zu wecken, und meinte, daß die eigentliche Bewegung von innen, nicht von außen in den Knaben kommen, und daß alles, was geschehen könnte, von ihm, nicht für ihn gethan werden müßte. Kurz und gut, sein Plan war, in der Schulwelt die Fähigkeiten zu erzeugen, welche dem Knaben für seine Laufbahn in der großen Welt am meisten zu Gute kommen." Erst auf den Grund der Religion wollte Arnold gründliche wissenschaftliche Bildung fördern, die ihren Mittelpunkt in den klassischen Sprachen haben soll. Bei diesen berücksichtigte er neben der Grammatik besonders die Schönheit und Kraft der Klassiker. Auch legte er auf eine gute Uebersetzung entschiedenen

Werth, betonte er bei der Lectüre Inhalt und Zeitalter des Schriftstellers, und nahm er, wie keiner vor ihm in England, die Resultate der neueren Alterthums- und Geschichtswissenschaft in sich auf. Er war ein Charakter; ein christlicher Mann, der ohne Ueberspannung, christliche Männer bilden wollte und der aus seiner Schule denkende, pflichttreue Jünglinge entließ. Aber er nahm auch aufrichtig Theil am Wohl und Weh seiner Schüler, selbst an ihren Siegen und Niederlagen beim Ballspiel, hielt sich im steten Umgange mit den Armen, mit deren Loos sich zu beschäftigen ihm eine Herzenssache und ein nothwendiges Gegengewicht gegen seinen Lehrer- und Gelehrtenberuf war, und trug in seiner Schule die Schwachen, wies die Starken vorwärts und aufwärts, überwand die Störrigen durch milde Behandlung, verdarb ihnen das Lügen z. B. dadurch, daß er nichts beweisen ließ: „wenn Sie es sagen, so ist es genug, es versteht sich, daß ich Ihrem Worte glaube." Arnold's Persönlichkeit hob die Schule zu Rugby hoch empor, und ward ein glänzendes Exempel für die Gymnasiallehrer Englands.

Nicht so **Hamilton** mit seiner Sprachmethode: sie blieb mehr außerhalb der englischen Gelehrtenschulen stehen, obschon sie in Englaud selbst großen Anklang fand. Hamilton, geboren 1769, zuerst Kaufmann in England, später Sprachlehrer, — lernte, 1798 nach Hamburg gekommen, von einem französischen Emigranten, d'Angely, Deutsch, und zwar so, daß dieser ihm eine deutsche Anekdote „Wort für Wort" in's Englische vorübersetzte, worauf er nachübersetzte und dadurch nach 12 Lectionen ein leichtes deutsches Buch las. Nach Amerika gewandert, begann Hamilton hierauf in New-York, Philadelphia, Baltimore 2c. Unterricht im Französischen, 1823 nach England zurückgekehrt, im Griechischen, Französischen, Italienischen, Deutschen um hohes Honorar mit solchem Erfolg zu ertheilen, daß er in 18 Monaten 600 Schüler zählte. Er starb am 31. October 1831. Die Hauptgrundsätze Hamilton's sind: 1) In Bezug auf den Stoff: die Sprache soll dem Schüler von Anfang an als eine lebendige, Gedanken enthaltende vorgeführt werden. 2) In Betreff der Form der Mittheilung: Man soll den Schüler die Sprachgesetze möglichst selbständig erkennen lassen. Um diesen Zweck zu erreichen, weist der Lehrer nicht ein Pensum an, sondern er lehrt; aus der mündlichen Mittheilung des Lehrers lernt der Schüler zunächst die Grundbedeutung der Wörter, und zwar nicht isolirt, sondern im Zusammenhange der Rede. Es wird deshalb jedes einzelne Wort durch ein gleichbedeutendes in der Muttersprache unter genauester Nachbildung seiner Form übersetzt und die ganze Lection im fremden und deutschen Idiom, in und außer der Wortfolge abgefragt, so daß von Anfang an Auge

und Ohr zugleich geübt werden. Diese nämliche Uebersetzung ist dann in einem zweiten Exemplar zwischenzeilig eingedruckt, welches der Schüler zu Hause zur strengen Wiederholung gebraucht, wobei er nie vergessen darf, daß ihm die Interlinearversion nur zur Kenntniß der einzelnen Wörter verhilft, mittelst deren er eine verständliche Uebersetzung des Satzes zu geben hat. Zu Weiterem wird erst fortgeschritten, wenn das Vorhergehende völlig verstanden und memorirt ist. Sobald der Schüler construiren kann, liest er so viel als möglich, und erst, wenn er dadurch eine ausgedehnte Wörterkenntniß erworben hat, lernt er an dem bekannten Stoffe die Klassification der Wörter, die Terminologie, die Regeln der Flexion und der Syntax kennen. Zuletzt erst wird der Unterricht synthetisch und geht zum Schreiben und Sprechen über. — Zum Zweck dieses Lehrganges wurden mit besonderer Interlinearversion gedruckt: das Evangelium Johannis, Epitome historiae sacrae, Aesops Fabeln, Eutropius, Aurel, Victor, Phaedrus, Nepos, Caesar, Sallust 2c. Als Beispiel derselben diene der Anfang des Evangeliums Johannis:

Initio omnium rerum fuit verbum, verbum apud Deum fuit.
(Im) Eingange aller Dinge war Wort, Wort bei Gott war.
C'était en elle qu' était la vie, et la vie était la lumière
Dies war in sie daß war die Leben, und die Leben war die Licht
des hommes.
der Menschen. —

Die **Universitäten** zu Oxford und Cambridge unterscheiden sich auch in der Gegenwart noch wesentlich von den deutschen Universitäten, durch das Collegssystem. Oxford zählt 19 Colleges d. i. größere und reich ausgestattete, und 5 Halls d. i. kleinere convictorische Gemeinschaften, Cambridge 17 Colleges und Halls, in denen die einzelnen Studenten nach ihrem Range (wenn sie nicht on the foundation sind, sondern auf eigene Kosten leben) und Vermögen einquartirt sind, (ein Nobleman z. B. soll eine ganze Reihe von Zimmern und außerdem noch Raum für seine Pferde und Wagen angewiesen erhalten), in denen auch die Noblemen, Gentlemen-Commoners und Commoners bei Tische ihre verschiedenen Plätze haben. Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen den deutschen und englischen Universitäten besteht dann in der größeren Verbreitung theologischer Bildung in England, und zwar durch die Universitäten. Theologen, Juristen, Aerzte und Staatsmänner müssen sich gleichmäßig in den literae humaniores, in der Bibelkunde und im Kirchenglauben examiniren lassen. Formell sind die vier Facultäten auch auf den englischen Universitäten immer als integrirende Theile anerkannt worden; aber nur in wissenschaftlicher Hinsicht; denn sie haben

als solche in keiner Beziehung das Recht, die Fähigkeit abgesonderter Berathung, Beschließung, Verwaltung; sogar der Gradus in allen Facultäten wird nur von der Universität ertheilt. Die Universitätscorporation wird durch Mitglieder der Faculty of Arts gebildet: **die Artisten als Corporation sind die Universität selbst.** Wesentlichen Antheil nimmt die Universität an den Prüfungen, die theils College-, theils Universitätsexamina sind. Die Collegeexamina finden am Ende jedes Term (es giebt in Oxford vier Terms: Michaelmas T. vom 10. October bis 17. December, Hilary T. vom 14. Januar bis zum Tage vor Palmsonntag, Easter T. vom 10. Tage nach dem Ostersonntage bis zu dem Tage vor dem Pfingstsonntage, und Trinity T. von Mittwoch nach dem Pfingstsonntage bis auf den ersten Dienstag im Juli) statt, wo jeder Student bestimmte Fragen, die sich auf sein Gesammtstudium beziehen, beantworten muß. Drei Universitätsexamina hat jeder, ehe er den ersten Grad erlangen, oder zu dem theologischen Studium übergehen kann, zu bestehen. Im ersten Examen, das im 3. bis 7. Term gemacht werden muß, sind Gegenstände des Examinirens: ein griechischer Autor, Homer oder die dramatischen Dichter, oder Herodot 2c., ein lateinischer Schriftsteller, Virgil oder Horaz oder Juvenal, Livius 2c. Daneben grammatische Fragen: Declinirt *τάλας, εὔνους, δύο, οὗ*, ambo, celer, paries, sanguis; gebt die Comparative und Superlative von *μέσος, μέλας, ἁπλοῦς*, utilis, nequam, multus, dives 2c. an. Außerdem ein lateinisches Scriptum, Arithmetik bis zur Ausziehung von Quadratwurzeln, Euklid's erstes und zweites Buch. Das zweite Examen wird vom 8. bis 12. Term gemacht, verlangt als Minimum genaue Bekanntschaft mit den 4 Evangelien in der Ursprache und mit einem griechischen und einem lateinischen Autor, von denen der eine ein Dichter, der andere ein Redner sein muß. Der Candidat hat die Wahl unter Homer, den scenischen Dichtern, Demosthenes, Virgil, Horaz, Terenz, Cicero. Dann schriftliche, sprachliche, mathematische und logische Fragen zu beantworten, z. B. Welche Substantivendungen drücken im Griechischen Patronymica 2c. aus? Conjugate *ἥδομαι, ἵημι*, percello, uro 2c.; gebt den Unterschied zwischen *ἄν* mit aor. indic. und aor. optat., zwischen *εἰ* mit indic. aor. und *εἰ* mit opt. aor.; zwischen *φαίνομαι* mit inf. und partic., zwischen *πρίν* mit *ἄν* und conj., mit opt., mit indic., mit inf. an. Welches Licht wirft die vergleichende Sprachlehre auf die griechische Accentuation? Welche Werke schrieb Cicero 710? Was waren Edicta Praetoria? — Das dritte Examen wird gemacht in literis humanioribus, in scientiis mathematicis et physicis, in scientia naturali, in jurisprudentia et historia moderna. Der

früheste Term dazu ist der 13., der späteste der 18. In der literis humanioribus müssen sich alle examiniren lassen; von den anderen Schools kann sich jeder eine oder mehrere wählen. Das Minimum in den literis humanioribus ist: Genaue Bekanntschaft mit den 4 Evangelien und der Apostelgeschichte in der Ursprache, Kenntniß der heiligen Geschichte, des Inhaltes der alt- und neutestamentlichen Bücher, der „Evidences“ und der 39. Artikel; Vertrautheit mit einem griechischen oder römischen Philosophen und einem griechischen oder römischen Historiker. Die, welche Honours erlangen wollen, müssen in der Theologie noch einen oder mehrere apostolische Briefe und Kirchengeschichte dazu fügen, sowie griechische und lateinische Sprache und Geschichte, Chronologie, Geographie, Antiquitäten, Rhetorik und Poetik, Moral und Politik. Daneben ein lateinischer Aufsatz z. B. über das Thema: Quid de cultu deorum senserit Socrates, oder ein englischer Aufsatz über den Unterschied von Witz und Humor bei den Alten und Neuen, ein griechischer Dialog über Physiognomik nach dem Satze *τὰ ἤϑη τῶν ἀνϑρώπων δηλοῖ ἡ ὄψις*. In der Mathematik als Minimum die ersten 6 Bücher des Euklid. Geschichte Englands von der Eroberung bis zur Thronbesteigung Heinrich des Achten ꝛc. ꝛc. — Die Collegeexamina und das erste und zweite der drei öffentlichen Examina müssen alle machen; das dritte ist nur für Theologen, welche Geistliche werden wollen, und für alle die, welche akademische Grade erlangen wollen, nothwendig: es ist, gut bestanden, nicht ohne Einfluß auf das weitere Leben, denn First Classmen werden bei Besetzung von Pfarrstellen und anderen öffentlichen Aemtern vorzugsweise berücksichtigt. —

„Wie auf den public schools, so kommt den Engländern auch auf der Universität das meiste nicht — so bemerkt Wiese mit Recht — auf die intellectuelle Ausbildung an, sondern mehr auf die sittliche, im nationalen Sinne. Man giebt zu, die Universitäten zu Oxford und Cambridge haben große Mängel, seien aber doch vortrefflich, weil turning out gentlemen.“ „Hierauf wirkt namentlich das Zusammenleben in den Colleges, wo die Jünglinge im unmittelbaren täglichen Umgange mit Aelteren und Gebildeteren, sowie im Wetteifer, Streit und Freundschaft mit Altersgenossen, den Segen der Gemeinschaft und die stete Aufforderung zur Selbstthätigkeit im Thun und im Urtheil haben, zugleich ist es eine Vorschule des corporativen Lebens, für welche sie weit über die Universitätszeit hinaus eine große Pietät bewahren.“ „Sie schlagen den Werth, welchen das lebendige Wort des Lehrers als Resultat eigener freier Forschung für das Jünglingsalter hat, zu gering an; sie geben auch nicht so viel darauf, daß einer nur treibe, was ihm zusagt, sondern

daß er vor allem das treibe, was er auf jeden Fall wissen soll. Es ist wiederum die Sorge um Charakterbildung, welche sie durch unsere wissenschaftliche Freiheit und Vielseitigkeit gefährdet glauben." „Die Wahlfreiheit des deutschen Studenten findet ihre größte Beschränkung sofort in dem besonderen Facultätsstudium, was den meisten alsbald zu einem Brotstudium zu werden pflegt; auf den englischen Universitäten giebt es im Grunde ein eigentliches Facultätsstudium nicht; es gilt überhaupt nur, eine liberale Bildung zu erwerben. Den Cursus auf der Universität absolvirt zu haben, befähigt an sich noch nicht zu irgend einem Amt. Die wenigsten haben auch ihr Absehen schon auf ein bestimmtes Amt gerichtet. Es giebt verhältnißmäßig nirgend so wenig Beamte und so viele öffentliche Thätigkeit, als in England. Am meisten geschieht auf den Universitäten noch für die Theologen; aber auch diese erhalten die eigentliche Vorbereitung zum Amt vielmehr praktisch nach der Studienzeit als Vicare, oder in theologischen Seminaren; darnach melden sie sich bei einem Bischof, der sie durch seinen Caplan für die Wahlfähigkeit prüfen läßt. Die Mediciner finden als solche ihre Ausbildung in den Hospitälern; nicht viel mehr als für diese thut die Universität für die Juristen; und doch hat Lord Brougham im Oberhause sagen können, die besten Richter Englands seien in Cambridge Wranglers gewesen." —

Der enge Kreis des Unterrichts, den sich Oxford und Cambridge gezogen hatten, und zugleich der Umstand, daß nur Anhänger der herrschenden Kirche zur Mitgliedschaft in den Colleges und zur Erlangung der akademischen Grade fähig sind, veranlaßte 1825 die von einem Privatverein, an deren Spitze Brougham stand, auf Actien gegründete Stiftung der Universität zu London (London University, später London University College, seitdem 1836 die jetzige London University eingerichtet wurde, um — eine Prüfungscommission für akademische Grade — in Sprachwissenschaft, Mathematik, Medicin und Naturwissenschaft, seltener in Jurisprudenz zu examiniren und als Grade bachelor and master of arts, bachelor and doctor of laws, bachelor and doctor of medicine zu ertheilen), die 1828 trotz der vielfachen Feinde, die gegen sie auftraten, und die in der Torypartei und in der Geistlichkeit der Hochkirche bestanden, eröffnet wurde. Schon 1829 zählte sie 680 Zöglinge, die jedoch im Jahre 1832 wieder auf 400 vermindert waren, weil ihre Gegner 1828 eine andere Anstalt in London unter dem Namen King's College stifteten und 1829 eröffneten, wo gleichfalls alle Hauptwissenschaften gelehrt, die Zöglinge aber nach den Lehrsätzen der herrschenden bischöflichen Kirche unterrichtet, und nur Mitglieder der

englischen Kirche bei der Verwaltung und als Lehrer (ausgenommen die Lehrer der morgenländischen Literatur und der neueren Sprachen) angestellt werden sollen, auch alle Studenten dem täglichen Morgengottesdienst beiwohnen und selbst die, welche Militärwissenschaften oder Medicin studiren, bestimmte theologische Vorlesungen hören müssen. Die Londoner Universität steht unter einem Verwaltungsausschusse und einem akademischen Senat. Der Kreis des Unterrichts umfaßt Sprachkunde, Mathematik, Philosophie, Geschichte, Naturwissenschaften, englisches Recht, Staatswirthschaft und Heilkunde; vorzüglich aber werden die Naturwissenschaften und die Heilkunde mit erschöpfender Umfänglichkeit gelehrt, indeß die Theologie vom Lehrplan der Anstalt, die nicht einer Kirche dienen soll, ausgeschlossen ist, was jedoch Privatvorlesungen über Theologie nach jedem Dogma nicht ausschließt.

Die schottischen Hochschulen zu St. Andrews, Glasgow, Aberdeen und Edinburgh stehen den Universitäten des Festlandes näher als die englischen. Sie haben nicht das Tutor-, sondern das Professorsystem: es fehlt ihnen daher der corporative, sowie der alle Studenten umfassende religiöse Charakter der englischen Universitäten. Doch ist die Zahl der zur Universität vorbereitenden Schulen zu gering in Schottland, und kommen die Studenten zu früh und zu unvorbereitet, zum Theil unmittelbar aus den Parochialschulen, noch im Knabenalter, auf die Universität, wo sodann die Professoren oft genöthigt sind, die Anfänge im Griechischen mit ihnen zu treiben. Die Universitäten selbst gewähren dann ihren Studenten eine Freiheit, die deren Wissen und Alter nicht angemessen ist: „so finden — bemerkt Wiese — die Vorlesungen oder der Unterricht, alle terms zusammengerechnet, nicht viel mehr als fünf Monate lang statt; alle übrige Zeit des Jahres sind Ferien, in denen die jungen Herren völlig sich selbst und ihren Privatneigungen überlassen sind.“ Die wissenschaftliche Einrichtung der schottischen Universitäten hingegen ist anerkennenswerth. Besonders besitzt Glasgow in Hunter's Museum einen reichen Schatz naturwissenschaftlicher Lehrmittel, und pflegt Edinburgh mit freierem Blick die Wissenschaften, indeß die Universität Irland's, Dublin, in ihrem College nach dem Muster von Oxford und Cambridge eingerichtet und an das hierarchische System der bischöflichen Kirche geknüpft ist. —

Die englische Schule hat ihre großen Spielplätze, ihre altehrwürdigen Gebäude; — sie hat eine große Volksgeschichte hinter sich, eine große, meerbeherrschende Nation vor sich. Sie wird gehoben durch ein hohes Nationalgefühl, das ihrer Erziehung Vorschub leistet und das selbst die nothwendig nachtheiligen Folgen der Unselbständigkeit wieder

aufhebt, zu der der englische Jüngling an der Hand des Tutors bei seinen Studien verdammt ist, — wenn es nicht der harmonischen Ausbildung des Individuums hindernd in den Weg tritt und als Nationaldünkel und Arroganz sich geltend macht. Der deutsche Jüngling betritt die Hochschule reifer; er hat Gelegenheit, sich in selbständiger wissenschaftlicher Strebsamkeit zu schöner Harmonie und zur Humanität zu entwickeln. Vielfach vor dem englischen Sohne des Volks bevorzugt, erhält in Deutschland jedes Dorfkind in seiner Schule die Grundlagen der Bildung, durch die es befähigt wird, sich selbständig weiter auszubilden. — Wie wenig im Ganzen die englischen und schottischen Unterrichtsanstalten den Anforderungen, welche in der Neuzeit gemacht werden mußten, entsprechen, ergab sich, als 1853 durch eine Parlamentsacte festgestellt war, daß jeder geborene britische Unterthan, der ein noch näher zu bestimmendes Examen bestehe, zum Eintritt in den ostindischen Civildienst berechtigt sein sollte. Die zur Bestimmung des Examens niedergesetzte Commission, bestehend aus dem Historiker Thomas Babington Macaulay und vier Genossen bestimmte, daß im Juli 1855 das erste Examen und zwar in folgenden Gegenständen stattfinden sollte: 1) in englischer Sprache und Literatur, 2) in griechischer Sprache, Literatur und Geschichte, 3) in lateinischer Sprache, Literatur und Geschichte, 4) in französischer Sprache, Literatur und Geschichte, 5) in deutscher Sprache, Literatur und Geschichte, 6) in italienischer Sprache, Literatur und Geschichte, 7) in reiner und angewandter Mathematik, 8) in Naturwissenschaften, 9) in der Philosophie, 10) in der Sanscritsprache und Literatur. Die klassischen Sprachen sollten dabei vorzugsweise betont und auf lateinische und griechische Verse besonderer Werth gelegt werden. Denn diese Geschicklichkeit hat zwar — sagt die Prüfungscommission — keinen directen Zusammenhang mit der Thätigkeit eines Richters, eines Finanziers, eines Diplomaten, aber der Jüngling, der am besten ausführt, was die fähigsten und ehrliebensten Jünglinge um ihn gut auszuführen versuchen, wird in der Regel ein hervorragender Mann werden, und wir können nicht zweifeln, daß eine Fertigkeit, durch die Fox und Canning, Grenville und Wellesley, Mansfield und Tarterden zuerst sich vor ihren Commilitonen auszeichneten, Geisteskräfte verräth, die angemessen entwickelt und geleitet, dem Staate große Dienste leisten können. In Betreff der klassischen Sprachen erklärt die Commission ihre Absicht dahin: Ein Kandidat, der zugleich eine ausgezeichnete Kenntniß der Sprachen und Literaturen des klassischen Alterthums besitzt und ein ausgezeichneter Mathematiker ist, wird des glücklichen Ausgangs sicher sein oder sollte es wenigstens sein. (Auf dies Examen folgt dann erst

die Ausbildung für den künftigen Beruf, und die 20 aus diesem Examen hervorgegangenen Kandidaten müssen sich innerhalb 2 Jahren examiniren lassen: 1) in der Jurisprudenz, 2) in der Geschichte Indiens, 3) in der Staatsökonomie, 4) in irgend einer zur Wahl freigestellten indischen lebenden Sprache). Zu dem anberaumten Examen meldeten sich aus England 73, aus Irland 23, aus Schottland 15. Das Examen bestanden 1 Schottländer, 2 Irländer und 17 Engländer, so daß das Verhältniß derer, welche bestanden waren, zu der Zahl der Examinirten war: 1 : 4, 3 in England; 1 : 11, 5 in Irland; 1 : 15 in Schottland. Das Resultat rief im ganzen Königreiche die höchste Aufregung hervor. „The examination for the English Witterships in the Indian Civil Service — so hieß es im Educational Supplement des Edinburgher Weekly Spectator vom 5. September 1855 — has given visc to considerable controversy, in the coarse of which not a little wrath has given been stiredup." England hatte in sein Unterrichtswesen eine klare, nur nicht erfreuliche Einsicht erhalten; aber mit den Schwesterländern verglichen, nahm es die erste Stelle ein, während Schottland am tiefsten gedemüthigt war und hinfort die dortigen Bestrebungen von Männern, welche schon früher die Mangelhaftigkeit des höheren Unterrichts erkannt hatten und zu einer Association for the Extension of the Scottish Universities zusammengetreten waren, vollständig berechtigt dastanden. „Trotz der geistreichen Versuche, das Mißliche der gemachten Erfahrung durch Deutungen zu beseitigen, heißt es im Spectator, ist nach unserem Dafürhalten Schottland in eine sehr unwürdige Stellung versetzt, und die immer zur Ueberzeugung reifende Meinung, daß die schottische Universitätsbildung sehr niedrig steht, und der lauten Forderung, sie zu heben, nothwendig nachgegeben werden muß, erhält dadurch ihre Bestätigung." — Stoy in seiner Schrift „Zwei Tage im englischen Gymnasium" sucht nachzuweisen, daß Anlage und Geist der gelehrten Schulen Englands, so sehr diese auch roheren Zeiten und einfacheren Verhältnissen genügt haben mögen, doch vor den ethisch-pädagogischen Anforderungen der Gegenwart nicht bestehen können. — Gleichwohl leisten die englischen höheren Unterrichtsanstalten in erziehlicher Beziehung Schätzenswerthes und übertreffen darin vielleicht die unsrigen. Es ruht diese Erscheinung in der hohen Achtung, in der bei den Engländern das Familienleben steht. Der Engländer ist gern zu Hause; er hält seine Häuslichkeit über alles werth; treue, liebevolle Anhänglichkeit unter den Familiengliedern ist fast allgemein, eben so wie die sittliche Achtung, welche die Aeltern den Kindern erweisen, wobei doch wiederum die älterliche Liebe überall einen würdigen Charakter

bewahrt und so den Kindern von Jugend auf das Gefühl der Selbständigkeit und Selbstachtung einflößt. Darum finden sich in England so viele ganze Männer und auch so viele ganze Frauen, denn bei der Erziehung der Mädchen herrscht dieselbe Achtung vor der Persönlichkeit. Erweisen doch oft Väter ihren noch nicht ganz erwachsenen Töchtern eine Aufmerksamkeit und Zärtlichkeit, die man sonst nur von Verlobten erwartet. Und herrscht doch zwischen den Unverheiratheten beiderlei Geschlechts eine Freiheit und Natürlichkeit des Verkehrs, wie wohl nirgends sonst. Die Ehrenhaftigkeit und Zuverlässigkeit des in das Haus Eingeführten wird vorausgesetzt. Und in solchem Umgange bildet sich der Charakter der britischen Frau: das feine Gefühl für das Schickliche und ein geübter Sinn für die praktischen Verhältnisse des Lebens. —

Wie alle Unterrichtsfragen, so ist auch die Frage über die Universitätsreform in England im Flusse. Eine Commission ist niedergesetzt worden, um zunächst nur das Vermögen der alten Hochschulen Oxford und Cambridge kennen zu lernen. Resultate: Oxford hat ein Gesammteinkommen von 47,000 Pfund = 940,000 Mark, Cambridge von 34,000 Pfund = 780,000 Mark. Die Colleges und Halls von Oxford haben ein Einkommen von 366,000 Pfund = 7,320,000 Mark; die von Cambridge 306,000 Pfund = 6,120,000 Mark; beide zusammen haben also jährlich 15 Millionen Mark zu verzehren. Damit vergleiche man die Einkünfte deutscher Universitäten! Das Einkommen, größtentheils aus Grundbesitz bezogen, nimmt stetig zu. Die Verwaltungskosten dieser großen Summe, welche nur Schenkungen, meist von Privaten, ihren Ursprung verdankt, sind verhältnißmäßig gering, sie betragen nur $2^3/_4$ Procent. Die einzelnen Collegien haben sehr verschieden große Einnahmen, und die Verwendung derselben ist ungleich. In Oxford hat Exeter College 14,000 Pfund und 170–180 Studenten (undergraduates), Merton hat 17,000 Pfund und nur 54 Studenten, Baliol hat nur 8000 Pfund und 145 Studenten. In Cambridge hat Trinity 59,000 Pfund jährlich und 445 Studenten, King's College mit 340,000 Pfund hat dagegen nur 31, während Corpus mit 9000 Pfund 130 hat. Wie es kommt, daß die Leistungen der einzelnen Colleges so ungleich sind, wissen die Engländer selbst nicht zu erklären. Eben so sind die Fellowships, jene eigenthümlichen englischen Einrichtungen, ausgezeichnete junge Leute durch Sinecuren so zu stellen, daß sie der Wissenschaft leben können, ganz verschieden dotirt. Ein Fellow von Trinity in Oxford erhält 180 Pfund; einer von Trinity in Cambridge 550 Pfund jährlich; im Durchschnitt ist ein Fellow eines Colleges von Oxford im Besitz eines Einkommens von 260 Pfund, in Cambridge von 280 Pfund.

In Oxford giebt es 359, in Cambridge 340 Fellowships. Der Vorsteher eines Hauses (College oder Hall) bezieht in Oxford 1600 Pfund, in Cambridge 1200 Pfund; die Professoren dort erhalten im Ganzen 25,000 Pfund, hier 17,000 Pfund. Hoffentlich erschaut man in maßgebenden Kreisen bald, woran die so reich dotirten Hochschulen kranken, und giebt ihnen eine der deutschen ähnlichere freiere Verwaltung und Einrichtung, wenn man auch den Engländer schwerlich jemals von der Würdigkeit der in Deutschland vielgerühmten akademischen Freiheit, die in der That auch recht nachtheilige Seiten hat, überzeugen wird.

23.

Die belgische und französische Erziehung.

Belgien ist für das Schulwesen der Gegenwart besonders dadurch wichtig, daß in ihm der Kampf über das Verhältniß der Kirche zur Schule und der Schule zum Staate durchgekämpft wird. Als dem Pariser Vertrag von 1814 gemäß Holland mit Belgien vereint war, gab der öffentliche Unterricht vielfachen Anlaß zu Reibungen zwischen den südlichen katholischen und den nördlichen protestantischen Provinzen. Die Regierung strebte den Unterricht aller Stufen selbst zu leiten, organisirte 1817 das System der Primarschulen auf soliden Grundlagen, errichtete in einem Jahre in drei belgischen Provinzen drei Staatsuniversitäen zu Löwen, Gent und Lüttich, und in demselben Jahre, unabhängig von den Communalgymnasien, sieben Athenäen, strebte aber auch, die Belgier dem französischen Einfluß zu entziehen und versuchte ihnen die holländische Sprache aufzudrängen. Darin der Grund der Revolution, in und mit der zugleich die aufgedrungenen Schuleinrichtungen abgeworfen wurden. — Mit 1830 begann in Belgien ein neues Stadium in Entwicklung der Erziehung. Von der provisorischen Regierung wurden in diesem Jahre alle die Freiheit des Unterrichts beschränkenden Verfügungen aufgehoben, woraus aus den Verhandlungen des Nationalcongresses der 17. Artikel der Constitution hervorging, der lautet: „Der Unterricht ist frei; jede Präventivmaßregel ist untersagt; die Bestrafung der Vergehen wird nur durch das Gesetz geregelt; der auf Staatskosten ertheilte öffentliche Unterricht wird gleichfalls durch das Gesetz geregelt“. Bald wurden hierzu die organischen Gesetze gegeben: 1835 das Gesetz für die Universitäten, 1842 das Gesetz über den Primärunterricht, 1850 das Gesetz über den Unterricht in den Mittelschulen. Von ultramontaner Seite wird diese völlige Freigebung des Unterrichts ganz außerordentlich gepriesen — natürlich, weil mit

derselben die geschlossene Corporation der katholischen Klerisei mit ihrer Macht über die Gemüther der Menge und den materiellen Mitteln, die ihr zu Gebote stehen, die Macht erhält, das Schulwesen in ihre Gewalt zu bekommen trotz des vorhandenen Staatsschulwesens. So rühmt z. B. Herr Jos. Lucas in seiner Schrift „Der Schulzwang, ein Stück moderner Tyrannei", daß gleich im ersten Decennium der Freiheit „die alte Kirche" eine wunderbare Triebkraft entfaltet habe und geistliche Genossenschaften, Orden und Klöster über Nacht entstanden seien. Eine Schulstatistik vom Jahre 1840 habe die fortschreitende Blüthe des Volks- und Gymnasialunterrichts bewiesen. Der Egoismus unwissender und schlechter Menschen habe sich zwar hier und da in der Gründung von Privatanstalten breit gemacht; indessen sei das Schlechte stets bald dem Untergange anheim gefallen. Die liberale Partei hat sich zwar, so berichtet Lucas, der Presse bemächtigt, dafür aber ist die Kirche wieder Herrin der Schule geworden. „In den Diöcesen wurden die sogenannten kleineren Seminarien gegründet; bald wurden in jeder Diöcese mehrere nöthig. Da aber dieselben vorzugsweise zur Bildung des Klerus bestimmt waren, so eröffneten die Jesuiten in mehreren Städten Collegien, und der Zulauf war ungeheuer. Die sonst noch im Lande bestehenden städtischen Gymnasien oder Athenäen verödeten; um ihre Anstalten vom gänzlichen Untergange zu retten, wendeten sich die Magistrate häufig an den Bischof und baten um seine Mitwirkung bei Anstellung der Professoren, um Ernennung eines Directors, der dann immer ein Geistlicher wurde. Der Erfolg war ein augenblicklicher. Sehr wenige Athenäen erhalten sich noch auf dem alten Fuße, und ihre Frequenz steht mit den Kosten in gar keinem Verhältnisse. Dasselbe Schauspiel zeigt sich auf dem Gebiete des Volksunterrichts. In den Städten erhielten denselben der in seiner Art einzige Orden der Brüder des christlichen Unterrichts, die in Frankreich mit dem Spottnamen Frères ignorantius bezeichnet wurden. Sie besorgen den Unterricht der Knaben und beanspruchen nichts als ein Lokal und einen kärglichen Unterhalt. In Brüssel sind ihre Schulen von 3000 Knaben besucht. Die Brüder geben auch in den Abend- und Sonntagsschulen Unterricht für die Erwachsenen und breiten so ihre Wirksamkeit auf die ganze untere Volksklasse aus. Dasselbe geschieht für den weiblichen Theil dieser Klasse durch die Nonnen." „Eine Schwierigkeit lag in dem Mangel an guten Schullehrern. Um diesen zu heben, brachten die Bischöfe Normalschulen mit ihren kleinen Seminarien in Verbindung, so daß die Professoren in freien Stunden auch die Schullehrer heranbilden." „Die Krone all dieser Erfolge war die Universität Löwen. Auf diese Weise war der

Radicalismus auf dem Felde des Unterrichts geschlagen, und daher sein lautes Geschrei nach einem neuen Unterrichtsgesetze, um die Freiheit zu beschränken." Also Lucas. Er tadelt, daß man die Staatsschulen nicht gänzlich abgeschafft habe, und freut sich, daß ein Antrag auf Schulpflichtigkeit, welcher im Jahre 1859 in der belgischen Kammer eingebracht wurde, gefallen ist. Nicht nur Orts und Brouckère haben gegen diesen Antrag gesprochen, sondern auch der Logengroßmeister Verhaegen hat die Schulpflichtigkeit „für ein Problem radicaler Oekonomie" erklärt, welches nothwendig zum Socialismus und Communismus führen müsse. — Berichten wir, was das belgische öffentliche Schulwesen nach den Gesetzen von 1835, 1842 und 1850 sein soll.

1) Die Primarschulen. Drei Klassen von Primarschulen sind dem Gesetze unterworfen: a) die Gemeindeschulen, die von den Gemeinden eingerichtet, verwaltet und unterhalten werden. b) Privatschulen, welche unentgeltlich alle armen Kinder zulassen und so die Gemeinden der Verpflichtung entheben, selbst für die Bedürfnisse des Unterrichts zu sorgen. c) Privatschulen, welche adoptirt werden, um Gemeindeschulen zu ersetzen und welche sich gegen eine Entschädigung mit dem Unterricht armer Kinder befassen. In jeder Gemeinde des Königreichs muß wenigstens eine Volksschule sein, deren Kosten die Gemeinde bestreitet. Die Gemeinden sind gehalten, allen armen Kindern auf die Bitte ihrer Aeltern den Unterricht unentgeltlich zu geben, wenn die Kinder nicht weniger als 7 und nicht mehr als 14 Jahre alt sind, wenn sie geimpft sind, und wenn die Person, welche die väterliche Gewalt über das Kind übt, in der Gemeinde wohnt. Der Primarunterricht umfaßt nothwendig: Religion und Moral, Lesen, Schreiben, die Elemente der französischen, vlämischen oder deutschen Sprache, je nach den örtlichen Bedürfnissen, die Elemente des Rechnens, das gesetzliche Maß- und Gewichtssystem. Der Unterricht wird einem Lehrer übertragen, den der Gemeinderath ernennt und den er mit oder ohne Gehaltsentziehung höchstens auf drei Monate suspendiren kann; die Regierung hat über die Absetzung oder Weiterbelassung endgültig zu entscheiden, auch kann sie von Amtswegen einen Gemeindelehrer suspendiren oder absetzen. Der Unterricht in der Religion und Moral wird unter Leitung der Geistlichen desjenigen Cultus ertheilt, zu dem sich die Mehrheit der Schüler bekennt; die Kinder, welche einer anderen Confession angehören, sind vom Religionsunterricht dispensirt. Bewacht wird er von Männern, welche die oberste Behörde der verschiedenen Religionsgenossenschaften dazu ernennt. Die Aufsicht über die Volksschulen führen, so weit sie den Unterricht und die Verwaltung betrifft, die Gemeindebehörden und die Inspectoren. In jeder Provinz

besteht ein Provinzialinspector, der vom König ein- und abgesetzt wird, und der alle unter ihm stehenden Schulen wenigstens ein Mal im Jahre zu visitiren hat. Er setzt sich in Verbindung mit den Cantonsinspectoren, welche die Schulen ihres Bezirks wenigstens zwei Mal im Jahre inspiciren, mit der Gemeindeverwaltung in Verbindung stehen und wenigstens ein Mal im Vierteljahr mit den Lehrern ihres Bezirks eine von ihnen geleitete Conferenz halten. Die Provinzialinspectoren versammeln sich jährlich unter Vorsitz des Ministers des Innern zu einer Centralcommission, an der die Bischöfe und die Consistorien der vom Staate besoldeten Culte durch Abgeordnete Theil nehmen können: von der Centralcommission werden die für den Volksunterricht bestimmten Bücher geprüft und von der Regierung genehmigt, — mit Ausnahme derjenigen, welche ausschließlich zum Unterrichte in der Religion und Moral dienen. Sie entwirft sodann nach den von den Provinzialinspectoren vorgelegten Berichten einen Generalbericht über die Schulen, Lehrer und Schüler, über die Lehrmethoden, über den Eifer und die Fähigkeit der Lehrer 2c. und veranlaßt die für nöthig befundenen Verbesserungen und Reformen.

Zur Bildung der Schulamtszöglinge dienen zwei Staats- und sieben der gesetzlichen Inspection unterworfene bischöfliche Normalschulen. Der Unterricht in den Staatsnormalschulen umfaßt nothwendig: a) Religion und Moral, heilige und Kirchengeschichte; b) Lesen; c) Schreiben und Buchhaltung; d) französische, vlämische oder deutsche Grammatik, je nach den örtlichen Verhältnissen; e) Geographie mit besonderer Rücksicht auf die vaterländische; f) die vollständige Arithmetik mit ihrer Anwendung auf Handel und Verkehr, das System der gesetzlichen Maße und Gewichte; g) Mittheilungen aus den Naturwissenschaften, die im gewöhnlichen Leben eine Anwendung finden; h) theoretischen und praktischen Feld- und Gartenbau, Pfropfen und Beschneiden der Bäume; i) Theorie der Erziehung; k) Pädagogik und Methodologie; l) Kinder- und Schulgesundheitspflege; m) Elemente der Verwaltungspraxis; Erklärung der auf den Primärunterricht bezüglichen Verfassung und Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen; Führung der Civilstands-Register, Abfassung von Protokollen, Actenformularen, Gesetzgebung; n) Zeichnen, besonders Linearzeichnen; o) Vocalmusik, hauptsächlich Kirchengesang; p) Gymnastik. Der Unterrichtscursus ist auf 3 Jahre berechnet, welchen 3 Abtheilungen der Zöglinge entsprechen; während des dritten Jahres üben sich die Zöglinge in den Volksschulen der Stadt, wo sich die Normalschule befindet, praktisch. — Die bischöflichen Normalschulen haben folgende Unterrichtsgegenstände: 1) Religion

(gründliche Erklärung des Katechismus, der Ceremonien bei der Messe rc.); 2) heilige und Kirchengeschichte; 3) Methode des Unterrichts oder die allgemeine Theorie der Kunst zu lehren und seine Kenntnisse mitzutheilen; 4) französische Sprache, Lectüre, Grammatik; 5) Schönschreiben; 6) Arithmethik und das gesetzliche System der Maße und Gewichte; 7) Geographie, besonders vaterländische; 8) Landesgeschichte mit Einschluß der gebräuchlichsten Gesetze, insbesondere des Gesetzes über die Volksschulen; 9) die Kunst, Brüche zu schreiben; 10) Buchhaltung; 11) Linearzeichnen und Feldmessen; 12) den gregorianischen Gesang, Musik und Orgelspielen; 13) nützliche Mittheilungen über die Führung einer Haushaltung, über den Gartenbau, über die Pflichten eines Sacristan's, über die Bereitung der Wachskerzen rc. Die Unterrichtszeit beträgt 4 Jahre, welchen 2 Abtheilungen der Zöglinge entsprechen.

Neben den Volksschulen bestehen Kleinkinderschulen, Mittags-, Sonntags- und Abendschulen für Erwachsene, Manufacturschulen, Schulen in Hospitien, Armenhäusern und Gefängnissen, Specialschulen, als Ackerbauschulen, Taubstummen- und Blindenanstalten. Auch die Kindergärten erfreuen sich besonderer Aufmerksamkeit.

2) Das mittlere Unterrichtswesen umfaßt die höheren Mittelschulen, königliche Athenäen, und die niederen Mittelschulen, welche die Stelle der früheren höheren Volksschulen und der ehemaligen sogenannten Gewerbs- und Handelsschulen in sich fassen. Die Provinzen und die Gemeinden haben Gymnasien (collèges) oder Mittelschulen, welche eben so, wie die Regierungsanstalten eingerichtet sind. Der Unterricht in den königlichen Athenäen ist ein humanistischer und realistischer. Der humanistische Unterricht umfaßt in 7 Klassen: a) Religion; b) die Regeln der Rhetorik und Poesie; die griechische Sprache, das gründliche Studium der lateinischen und französischen, wie der vlämischen und deutschen Sprache für die Landestheile, wo diese Sprachen im Gebrauch sind; c) Elementarmathematik (Arithmetik, Algebra, bis zu den Gleichungen des zweiten Grades einschließlich; Geometrie, Stereometrie und gradlinige Trigonometrie) und die Grundbegriffe der Physik; d) die wichtigsten Thatsachen aus der allgemeinen und belgischen Geschichte; alte und neue Geographie, insbesondere die Geographie von Belgien; allgemeine Kenntniß der constitutionellen und administrativen Institutionen des Landes; e) neuere Sprachen, wie das Vlämische und Deutsche in den Landestheilen, wo sie gesprochen werden, und das Englische; f) die Elemente der graphischen Künste (Zeichnen und Schönschreiben), Vocalmusik und Gymnastik. Von den wöchentlichen Stunden

der 6 oberen Klassen kommen 12 St. auf die Religion, 59 auf das Latein, 15 auf das Griechische, 22 auf das Französische, 8 (in den vlämischen Provinzen), 10 (in den wallonischen Provinzen) auf das Vlämische, 6 (für Flandern), 10 (in den wallonischen Provinzen) auf das Deutsche oder Englische, 14 auf die Geschichte und Geographie, 20 auf die Mathematik und 3 auf die Physik. — Der realistische Unterricht umfaßt: 1) Religion; 2) Rhetorik und das gründliche Studium der französischen wie der vlämischen und deutschen Sprache in den vlämischen oder deutschen Landestheilen; das praktische Studium eben dieser Sprachen in den Provinzen, wo sie nicht gesprochen werden, und der Muttersprache; 3) Elementar-Mathematik; außerdem analytische Geometrie, beschreibende Geometrie, sphärische Trigonometrie mit ihren Anwendungen auf Künste, Handel und Gewerbe; 4) die Elemente der Physik, der Mechanik, Chemie, Naturgeschichte und Astronomie; 5) Buchhaltung, die Elemente des Handelrechts und der politischen Oekonomie; 6) die Elemente der neuen Geschichte und Geographie, besonders der belgischen; 7) die Elemente der graphischen Künste (Zeichnen und Schönschreiben), Vocalmusik und Turnen. Die realistische Abtheilung zerfällt in eine niedere (sie umfaßt drei Studienjahre; — 5., 4., 3. gewerbliche Klasse) und eine höhere, die sich wiederum in eine kaufmännische, gewerbliche und wissenschaftliche Section spaltet. — Die Regierung ernennt das ganze Personal der Athenäen und Mittelschulen. Das Lehrpersonal besteht in den Athenäen aus einem Studienpräfekten, aus Professoren und Lehrern; in den Mittelschulen aus einem Director, aus Professoren und Lehrern. Der Präfect ist beauftragt mit der Leitung der Studien und der inneren Verwaltung des Athenäums, mit der Erhaltung der Ordnung und der Disciplin, und mit den verschiedenen Verhandlungen der Anstalt mit den Behörden und den Aeltern der Zöglinge. Der Verwaltungsausschuß besteht aus dem Collegium der Bürgermeister und Schöffen, und aus sechs Mitgliedern, welche der König aus der doppelten Anzahl von Candidaten wählt, die der Gemeinderath vorschlägt. — Der Unterricht in den Mittelschulen im engeren Sinne umfaßt in drei Klassen: Religion; gründliches Studium der französischen und außerdem der vlämischen und deutschen Sprache in allen den Landestheilen, wo diese Sprachen im Gebrauch sind; Arithmetik, die Elemente der Algebra und Geometrie, Zeichnen, Feldmeßkunst und die anderen Anwendungen der praktischen Geometrie; Schreiben, Buchhaltung und einige Begriffe des Handelsrechts; Mittheilungen aus den Naturwissenschaften, die einer praktischen Anwendung fähig sind; die Elemente der Geographie und Geschichte, besonders des eigenen Landes; Vocalmusik und Turnen. —

Normalschulen für den mittleren Unterricht: 1) Die Normalschule für die humanistischen Wissenschaften behandelt lateinische und griechische Sprache und Literatur, alte Literaturgeschichte und Auseinandersetzung der theoretischen Principien der Literatur an den großen lateinischen, griechischen und französischen Schriftstellern, Geschichte der französischen, vlämischen, deutschen und englischen Literatur; Philosophie (Anthropologie, Logik und Moral); alte Geschichte (Orient und Griechenland); römische Geschichte und Alterthümer; Geschichte des Mittelalters; Geschichte Belgiens; alte und neue, wie auch physische Geographie; allgemeine Grammatik und die Haupttheorien der griechischen, lateinischen und französischen Syntax; Pädagogik und Methodenlehre. In den Conferenzen und den praktischen Uebungen während des dreijährigen Cursus üben sich die Zöglinge mündlich in der gegenseitigen Kritik ihrer geschriebenen Arbeiten. Außer den französischen Uebersetzungen, den griechischen Compositionen und den Vorbereitungen auf die Lectüre haben die Zöglinge des zweiten Jahrgangs alle vier Wochen eine schriftliche Arbeit zu liefern, die von dem Director jedes Vierteljahr an den Minister des Innern und von diesem an den Verbesserungsrath gesandt wird. — Die Normalschule für die exacten Wissenschaften hat drei Jahrescurse. 1. Jahr: Analytische Geometrie, algebraische Analysis, Differential- und Integralrechnung, die ersten Elemente der Mechanik und die der beschreibenden Geometrie, Experimentalphysik, Linear- und architectonisches Zeichnen. 2. Jahr: Mathematische Methodologie, analytische Statistik; Anwendungen der beschreibenden Geometrie; unorganische und organische Chemie mit wichtigen Anwendungen auf die Industrie; die Elemente der Astronomie; Uebungen über die Elementar-Mathematik und die Differentialrechnung; Handhabung der physikalischen Instrumente; chemische Manipulationen; Freihand- und Linearzeichnen. 3. Jahr: Elemente der Anthropologie und Logik; zweiter Theil der Integralrechnung; Elemente der analytischen Dynamik; Maschinen- und industrielle Mechanik; Feldmessen und Nivelliren; allgemeine Principien der Naturgeschichte und Bestimmung der einheimischen allgemein cultivirten Pflanzen, der Thiere, der Erdarten und Mineralien in Belgien; Maschinenzeichnen. — Lehrkurse für künftige Lehrer an den Mittelschulen niederer Stufe (Realschulen) sind mit den Volksschullehrerseminaren zu Lierre und Nivelles verbunden; sie werden von solchen Zöglingen besucht, welche schon das Diplom eines Volksschullehrers haben und führen zu den von einer besonderen Jury ertheilten Graden eines Aspiranten und aggregirten Professors der niederen Stufe. Das Examen eines

aggregirten Professors umfaßt: Pädagogik und Methodologie; französische Sprache, auf Verlangen des Candidaten auch vlämische, deutsche oder englische Sprache; niedere Algebra, Proportionen, Progessionen, Logarithmen; Elementargeometrie der drei Dimensionen; geradlinige Trigonometrie; Feldmessen; die Elemente der Physik, der Mechanik und Chemie, wie die Grundbegriffe der Naturgeschichte.

Für die Mädchen bestehen keine Mittelschulen; es existiren nur Privatanstalten, die meistens in den Händen der Kirche sind.

3) Das realistische Unterrichtssystem hat seine Spitze in den großen, vom Staate gegründeten gewerblichen Instituten, in der Schule für Künste, Manufacturen und Bergwerke, die mit der Universität zu Lüttich verbunden ist, in der Schule für Civilingenieure, für Straßen- und Brückenbau auf der Universität zu Gent, in der höheren Handelsschule zu Antwerpen und in der weithin berühmten Bergwerksschule (écoles des mines) &c. — Der humanistische Unterricht hat sein Endziel in den Universitäten, die von Seiten der Geistlichkeit (— 1834 zu Mecheln, darauf nach Löwen verlegt —) durch eine katholische Universität vermehrt wurden, während die liberale Partei 1834 eine freie Universität zu Brüssel mit der Bestimmung gründete, die Interessen des freien Gedankens zu vertreten. Daneben wurden durch das Gesetz von 1835 die Universitäten von Gent und Lüttich erhalten, und ward eine Prüfungsjury eingesetzt, welche die Obliegenheit hatte, die akademischen Grade zu ertheilen. — Wie die Disciplin in den kirchlichen Schulen gehandhabt wird, geht vielleicht aus folgender Notiz hervor: In Kol Duc, einem (holländischen) Kloster unweit der belgischen Grenze, bei Aachen, bestehen die einzelnen Correctionsstrafen in folgenden Graden: 1) un avis amical et paternel; 2) un compareat devant le chef de la maison; 3) un compareat devant cinq supérieurs; 4) un compareat devant tous les superieurs de l'établissement.

Belgien hat in Europa den ersten entschiedenen Versuch gemacht, die Schule mit der Kirche auseinander, und Staat und Schule in ein naturgemäßes Verhältniß zu einander zu setzen. Der Staat hat trotz der Freiheit des Unterrichts die Verpflichtung der Sorge für den öffentlichen Unterricht übernommen. Von der Kirche ist die Schule getrennt; doch sucht die Geistlichkeit dadurch in die Schule einzudringen, daß sie den Religionsunterricht beaufsichtigt, worauf sie den Anspruch gründet, die unmittelbare Aufsicht über die Lehrer und über die Schulbücher zu führen; auch steuert sie, gestützt auf die Befugniß, Schulanstalten mit dem Recht einer moralischen Person zu gründen, auf thatsächliche

Monopolisirung des Unterrichts hin. Dieses Bestreben hat einen so großen Erfolg gehabt, daß der Einfluß der Geistlichkeit auf das gesammte Erziehungswesen nirgends so groß ist wie in Belgien, dem Lande der absoluten Unterrichtsfreiheit. Wer wissen will, weshalb der Ultramontanismus unserer Tage den Schulzwang bekämpft und der Unterrichtsfreiheit das Wort redet, braucht nur auf das Erziehungswesen in Belgien zu blicken, wo er sich auf dem Gebiete der pädagogischen Praxis jedes Jahr mehr zur absoluten Herrschaft aufzuschwingen versteht.

Das Erziehungs- und Unterrichtswesen **Frankreichs** ist im 19. Jahrhundert eben so vielen Schwankungen unterworfen, wie die politische und sociale Gestaltung des Landes. Nach dem Sturze Napoleon's I. machte die Université de France ihren Corporationsgeist geltend: sie trat dem blind rückwärts drängenden Episcopat gegenüber als Kämpferin der Geistes- und Gewissensfreiheit auf; und so sehr man auch gegen die drückende Herrschaft der Universität aufgebracht war, — das Mißtrauen gegen die Hierarchie und die Regierung war noch größer; darum trat der freigesinnte Theil der Nation auf Seite der Universität; indeß die Regierung dieser Alleinherrschaft zu entziehen suchte, ihr deshalb 1815 schon ihr Haupt, den Grandmaître und den Oberstudienrath, wegnahm, und die Befugnisse und Obliegenheiten beider einer königlichen Unterrichtscommission übertrug, auch 1827 das Verlangen gestellt ward, daß die Universität ihr Budget mit dem des Staates vereinige, ein Verlangen, das, 1835 durchgeführt, die Universität aus ihrer ganz aparten Stellung herauszog. Nachdem die Charte ein Gesetz über Unterrichtsfreiheit versprochen hatte, begann die Agitation des Episcopats für die Freiheit des Unterrichts, weil man dadurch Herr der gesammten Jugend- und Volkserziehung zu werden hoffte, — entgegen dem Streben der Liberalen, welche den Einfluß geistlicher Schulen und geistlicher Pädagogik fürchteten und in der Universität den Hort der Gewissensfreiheit schützen wollten. — Ueber diesen Parteien — suchte Salvandy 1847 eine geordnete Unterrichtsfreiheit neben einem kräftig organisirten Staatsunterrichtswesen zu schaffen. Er bildete eine über den Streitenden und Kämpfenden stehende oberste Unterrichtsbehörde, in der neben der Universität auch die Staatsregierung, die Bischöfe, die evangelischen Consistorien, das israelitische Consistorium und die Privatanstalten vertreten waren. Ehe jedoch Salvandy's Pläne ausgeführt werden konnten, stürmte sie die Revolution von 1848 weg, in deren Folgen von 1850 ab die katholische

Partei erlangte, was sie lange gewünscht hatte: völligen Sturz des Monopols der Universität und Unterrichtsfreiheit. Das Unterrichtswesen steht fortan unter dem Unterrichtsminister und unter der Oberstudienbehörde, die seit 1852 aus 3 Mitgliedern des Senats, 3 Stadträthen, 5 Erzbischöfen oder Bischöfen, 2 nicht katholischen Geistlichen, 3 Mitgliedern des Cassationshofes, 5 Mitgliedern des Instituts, 8 Generalinspectoren des Unterrichts und 2 Vertretern der Privatanstalten — sämmtlich direct von der Regierung ernannt, — zusammengesetzt ist. Die Vermittlung zwischen dieser obersten Unterrichtsbehörde in Paris und den Bildungsanstalten des ganzen Staates besorgen die Landesschulinspectoren. Das Unterrichtswesen des ganzen Landes ist in pädagogische Kreise, Akademien, abgetheilt, deren Rectoren unmittelbar unter dem Ministerium stehen, das durch sie das gesammte öffentliche Schulwesen ihrer Territorien, Volksschulen, Collèges, Lycées und Facultäten leitet. Ueber die Situation des Lehrerpersonals an den Gymnasien und Elementarschulen sprach Jules Simon am 19. Mai 1864 in einer Sitzung des gesetzgebenden Körpers, wobei er folgende Thatsachen zur Sprache brachte. Die Zahl der Staats-Gymnasien giebt derselbe auf 75 mit 30,000 Schülern, die der Gemeinde-Gymnasien auf 245 mit 30- bis 32,000 Schülern an. Außerdem bestehen in Frankreich noch 123 kleine Seminarien mit 120,000 Schülern; die übrigen geistlichen oder bürgerlichen (Privat-) Schulen, wo ebenfalls Gymnasial-Unterricht ertheilt wird, zählen 75,000 Schüler. Das Decret, welches die Gehalte der Professoren der Gemeinde-Gymnasien feststellt, theilt dieselben in zwei Klassen ein. Die Professoren der ersten Klasse erhalten 1400 und 1200 Fr., die der zweiten Klasse 1200 und 1000 Fr. Dieses Reglement findet aber nur Anwendung bei den neu zu gründenden Gemeinde-Gymnasien. Die übrigen befolgen aber nicht die Bestimmungen des Decrets, denn es giebt gegenwärtig dort Professoren, die 800, 700, 600 ja sogar 500 Fr. per Jahr haben Die Professoren der Gemeinde-Gymnasien haben, wie Jules Simon sagt, die nämlichen Functionen, die nämliche Verantwortlichkeit, wie die Professoren der Staats-Gymnasien. Es stehe denselben, wie der Redner hinzufügt, wohl frei, eine weitere Prüfung zu machen, um in die Staats-Gymnasien einzutreten, aber er fragt, woher sie die Zeit zu den nothwendigen Studien, die meist literarischer Natur seien, nehmen sollten, um in einer öffentlichen Bewerbung den Schülern der École normale, der höchsten französischen Unterrichts-Anstalt, den Rang streitig zu machen. Die Professoren der Gemeinde-Gymnasien verblieben deshalb immer in ihrer Stellung, um nach dreißig Jahren endlich eine

Pension von 800 Fr. zu erhalten. Um zu beweisen, wie bedauernswerth die Lage dieser Leute sei, führt Simon noch an, daß sie, um für sich und ihre Familien einen kleinen Nebenverdienst zu schaffen, Privatstunden geben und für eine tägliche Stunde 5 Fr. per Monat erhielten. Auf den Widerspruch, den man dagegen erhebt, erwidert Jules Simon, daß für eine solche Stunde in Paris sogar nur 15 Fr. per Monat bezahlt werden. Er fährt fort: In den Privat-Anstalten, und besonders in denen von Paris, werden die Professoren eben so schlecht und noch schlechter bezahlt, als in den Gemeinde-Gymnasien. Dies hat einen großen Nachtheil, zumal die Lehrer, welche die Besitzer der Privat-Anstalten anstellen, oft kaum älter, zuweilen jünger sind, als ihre Zöglinge. Diese Professoren, die oft kaum ihr Abiturienten-Examen gemacht haben und gewiß den Titel von Professoren nicht verdienen, werden sehr häufig die Genossen ihrer Schüler, denen sie mit einem guten Beispiele vorangehen sollten. Ich könnte ihnen Beispiele citiren, daß diese sogenannten Professoren, die ihre Entschuldigung darin suchen, daß sie schlecht bezahlt sind, nur 50 Franken per Monat in Paris haben, für eine Demi-Tasse, einen Schoppen oder ein Souper, das ihnen die Schüler von Zeit zu Zeit aussetzten, sich so weit herabließen, den Postillon d'amour derselben zu machen. Die Privat-Anstalten werden freilich überwacht, aber wenn die Herren Inspectoren sich in diesen Anstalten einfinden, so weiß man es schon so einzurichten, daß dieselben nichts merken, wenn sie überhaupt ihrer Pflicht streng nachzukommen die Absicht haben. Man klagt oft in Frankreich, besonders aber in Paris, daß die Jugend so verdorben sei, aber dieses hat seinen natürlichen Grund in der Art und Weise, wie dieselbe in den Privat-Anstalten erzogen wird. Ich weiß nicht, ob Se. Excellenz der Herr Unterrichts-Minister über diese Angelegenheiten, die ich hier nur oberflächlich berühre, genau unterrichtet ist; ich bin aber gern bereit, ihm auf Verlangen hierüber die Erfahrungen mitzutheilen, welche ich während meiner langen Anwesenheit in Paris selbst gemacht habe." — Jules Simon's fernere Auslassungen über den Stand des Elementar-Unterrichts in Frankreich bieten manches Interessante dar. Der Redner schildert ihn in düsteren Farben, er will aber keineswegs die Verwaltung dafür verantwortlich machen. Er bezieht sich auf den Bericht, welcher der Versammlung beim Beginn der Session vorgelegt wurde, und dem zufolge es immer noch 600,000 Kinder in Frankreich giebt, die nicht den geringsten Unterricht erhalten; 1018 Gemeinden sind demselben zufolge ganz noch ohne Schulen, und 1895 sind genöthigt, sich der Schulen der benachbarten Gemeinden zu bedienen. Jules

Simon glaubt übrigens, daß die Zahl der Kinder (600,000), die keine Schule besuchen, zu niedrig gegriffen ist. Ihm fehlen die näheren Data in dieser Beziehung, aber er führt Preußen an und meint, daß, wenn dieses Land dieselbe Bevölkerung hätte wie Frankreich, dort 5,516,944 Kinder die Schule besuchen müßten, während in Frankreich jetzt nur 4,286,784 die Schule besuchen. Dieses sei 1,230,160 mehr, als in Frankreich. (Jules Simon mag sich in dieser Beziehung doch wohl irren, da in Frankreich der größte Theil der Kinder nicht so lange in die Schule geht, und es im Handwerkerstande wenige giebt, die nicht schon in ihrem 12. Jahre die Schule verlassen, um als Lehrlinge in irgend ein Geschäft einzutreten, während in Preußen jedermann bis zum 14. Jahre die Schule besuchen muß.) In seinem weiteren Exposé geht er nun auf die Lage der Elementarlehrer und Lehrerinnen über, die er besser gestellt haben will. Die ersteren erhalten ihm zufolge ein nicht ausreichendes Gehalt. Nach den offiziellen Berichten erhalten 29,203 Lehrer ein Gehalt von 6= bis 900, 8671 über 900 und 2120 weniger als 600 Fr. Mit ihren Pensionen, die sie im 60. Jahre und nach dreißigjähriger Dienstzeit erhielten, stehe es noch schlechter. Uebrigens seien sie genöthigt, um sich und ihre Familien zu ernähren, zu Nebenverdiensten ihre Zuflucht zu nehmen, und viele von ihnen seien Secretäre der Maires, Kirchendiener, ja sogar zuweilen Glöckner und Todtengräber. Was die Schullehrerinnen anbelangt, so sind dieselben dem Redner zufolge noch viel schlechter gestellt. Der Staatsrath Genteur antwortet im Namen der Regierung. Er sagte, daß die Regierung die moralischen Interessen über alles stelle. Das des öffentlichen Unterrichtswesens sei eines, daß sie am heiligsten halte, und sie stelle dasselbe gleich nach dem religiösen Gefühle und der Landes=Vertheidigung. Der Redner citirt hierauf die Fortschritte, die der Elementar=Unterricht seit 70 Jahren gemacht. Unter dem Convent sei derselbe nicht zu rechnen gewesen; unter dem ersten Kaiserreich habe man 50,000 Frs. per Jahr, 1829 300,000 Frs. und 1863 69 Millionen Frs. für denselben verausgabt. Daß es noch immer die große Zahl von 600,000 Kindern in Frankreich gebe, die keinen Schulunterricht genössen, erklärte der Regierungs=Commissar durch verschiedene Ursachen besonders dadurch, daß man die Väter nicht zwingen dürfte, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Er hält den obligatorischen Unterricht für gefährlich und gegen die französischen Sitten. In seinem Eifer gegen denseben geht der Redner so weit, zu behaupten, daß man versucht habe, ihn in Preußen und Oesterreich einzuführen, daß dieses aber nicht gelungen sei. Die Lage der Elementar=Lehrer hält er für keine

unglückliche. Dieselben hätten 6, 7-, 8- und 900 Franken Gehalt pro Jahr, freie Wohnung nebst Garten und Nebenverdiensten. Er giebt zu, daß die Lehrerinnen schlechter gestellt sind; man suche ihre Lage aber zu bessern, und während sie im letzten Jahre bereits 50 Franken Zuschuß erhalten, würden sie in diesem Jahre weitere 40 Franken Mehrgehalt bekommen. Die zur Verbesserung der Lage der Lehrer und Lehrerinnen gestellten Amendements werden schließlich verworfen und das Budget nach dem Regierungsentwurfe angenommen.

Die Lycéen gliedern sich in 3 Abtheilungen. 1) Die division élémentaire ertheilt in VIII. und VII.: Muttersprache, Latein, biblische Geschichte, Geographie, Rechnen, Linearzeichnen und Schönschreiben. 2) Division de grammaire. Die Aufnahmeprüfung für VI. erstreckt sich auf Dictirschreiben, Elementargrammatik des Französischen und Lateinischen, Exponiren aus der Epitome historiae sacrae. Hauptaufgabe von VI., V. und IV. ist tüchtiges und abschließendes Einprägen der französischen, lateinischen und griechischen Grammatik. Die Unterrichtsfächer sind: Französisch, Lateinisch, Griechisch, Geschichte, Geographie, Rechnen, Zeichnen. 3) Division supérieure. In ihr beginnt die Bifurcation, d. i. das Nebeneinandergehen der Gymnasial- und Realgymnasialcurse, so daß sich auf gemeinschaftlicher Grundlage das humanistische Obergymnasium und das Realgymnasium aufbauen. III. Humanisten: Latein (Themata und Verse), Griechisch, Geometrie, Physik. Realisten: Arithmetik, Algebra, Geometrie, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Planzeichnen, Linearzeichnen. Beide zusammen: Französisch, Latein (Exposition), Geschichte, Geographie, Deutsch oder Englisch. II. Humanisten: Latein (Autoren, Themata, Verse), Griechisch, Chemie, Kosmographie. Realisten: Algebra, Geometrie, Projectionslehre, ebene Trigonometrie, Physik, Chemie, Linearzeichnen. Beide: Französisch Lateinisch (Exposition), Geschichte, Geographie, Deutsch oder Englisch. Ib. Rhétorique: Humanisten: Latein (Autoren, freie rhetorische Compositionen. Verse). Griechisch, Naturgeschichte. Realisten: Arithmetik und Algebra, praktische Geometrie, Trigonometrie, Kosmographie, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Linearzeichnen. Beide: Französisch, Lateinisch (Exposition), Geschichte, Geographie, Deutsch oder Englisch. Ia. Logique: Humanisten: Arithmetik, ebene Geometrie, Stereometrie 15 Stunden wöchentlich, Physik 10 Stunden wöchentlich, Logik 1 Stunde wöchentlich, Repetitionen im Französischen, Lateinischen und Griechischen 2 Stunden wöchentlich. Realisten: Repetition der mathemathischen und naturwissenschaftlichen Fächer 25 Stunden, und des Französischen und Lateinischen 2 Stunden. Beide: 2 Stunden Logik.

— Die meisten Lycées sind zugleich Erziehungsanstalten. Hier steht der Censeur als Chef dem ganzen Ordnungs- und Disciplinarwesen vor; die Professoren unterrichten; die Repetenten halten Aufsicht. Der Censeur ist das Centrum des Internats und Auge und Ohr des Proviseurs, dessen Thätigkeit nach Innen, nach Außen und mit den Behörden zu verkehren hat. Die Professoren leisten in der Regel nicht viel für die Disciplin, weil die Unterrichtsweise unschulmäßig ist. In den 4 Schulstunden herrscht als oberstes Princip militärische Subordination. Die Strafen steigen also auf: 1) Oeffentliches Verlesen der schlechten Noten; 2) Strafarbeiten, wenn die andern Erholungszeit haben; 3) Strafarbeiten statt der Theilnahme am gemeinsamen Spaziergange; 4) Entziehung der Erlaubniß, ausgehen, den Besuch von Aeltern und Verwandten annehmen zu dürfen; 5) Arrest; 6) Verweigerung oder Entziehung der jährlichen Vacanz; 7) Ausschluß aus der Anstalt. Körperliche Zwangsmittel werden vom Lehrer nicht angewandt, das Schlagen ist der Nation ein Gräuel; die wörtliche Zurechtweisung geschieht mit Vorsicht und Würde. Die Belohnungen finden in folgender Reihe statt: 1) Wöchentliches Verlesen der Namen von allen Schülern, welche gute Noten in irgend einem Fache erhalten haben; 2) wer eine bestimmte Anzahl guter Noten sich erwirbt, wird auf der Ehrentafel angeschrieben, die als besonderer Schmuck des Besuchszimmers der Anstalt gilt; 3) im weiteren Verlauf Sitz auf der Ehrenbank; 4) wer am öftersten der erste gewesen ist erhält bestimmte Ehrenpreise. Wird einem Schüler in den Alumnaten Arrest zudictirt, so bezieht er die chambre de reflexion, wie die französische Humanität das Carcer nennt. Jäger, (die Emancipation der Schüler) erzählt aus Mittheilungen von Schülern aus Genf, Neufchatel, welche in einem Alter von 12—7 Jahren standen, daß die Zucht in den Schulen Frankreichs und der französischen Schweiz lax sei, daß während der Lexion nicht selten mit Papierstückchen gespielt wurde, welche die Steine eines Damen- oder Belagerungsspieles vorstellten, wozu der Plan auf Bank und Tisch gezeichnet war und die man fortblies, wenn der Lehrer kam. Ferner werden Papiermännchen (petit hommes) gemacht, die an Fäden befestigt mit einer klebrigen Materie an die Decke geworfen werden, so daß Dutzende oben hängen. die, wenn die Thür aufgeht, gegeneinander baumeln. „Wenn der Lehrer einen Schüler streng zurechtweist, so ruft die Klasse à bas le maître und ein vive! demjenigen, der etwa durch Unverschämtheit sich auszeichnet; da kommt es vor, daß, wenn der Lehrer zur Schule kommt, er die Thüren durch Subsellien verbarrikadirt findet rc. „Der Tages-

und Wochenplan der Anstalt ist im Sommer: 5—5½ Aufstehen, Waschen, Anziehen; 5½—7½ Gebet, dann Schularbeiten in der étude; 7½—8 Frühstücken, ärztliche Inspection: 8—10 Unterricht; 10—11 Religion oder Deutsch oder Englisch; 11—12 étude; 12—12½ Mittagsessen; 12½—1½ Erholung; 1½—2½ étude; 2½—4½ Unterricht; 4½—5 Abendbrot, Erholung; 5—8 étude; 8—8½ Nachtessen und Erholung; 8½—8¾ Gebet und Abendsegen; 8¾—9 Bettgehen. So an jedem Wochentage (ausgenommen des Donnerstags, wo von 10 Uhr Vormittags ab frei ist), und so das ganze Jahr hindurch an 236—240 Schultagen. — Es wird im Lycée nicht erzogen, sondern disciplinirt. George Sand, historie, de ma vie, tome 1 p. 121 sagt von den französischen Pensionaten: Il est vrai que, dans notre triste monde actuel, l'adolescent n'existe pas, ou ce'st un être élevé d'une manière exceptionelle. Celui que nous voyons tous les jours est un collégien, mal peigné, assez mal appris, infecté de quelque vice grossier qui a déjà détruit dans son être la sainteté du premier idéal. Ou si, par miracle le pauvre enfant a échappé à cette peste des écoles, il est impossible qui'l ait conservé la chasteté de l'imagination et la sainte ignorance de son âge. En outre, il nourrit une haine sournoise contre les camarades qui ont voulu l'égarer, ou contre les geôliers qui l'oppriment. Il est laid, même lorsque la nature l'a fait beau; il porte un vilain habit, il a l'air honteux et ne vous regarde pas en face. Il dévore en secret de mauvais livres et pourtant la vue d'une femme lui fait peur. Les caresses de sa mère le font rougir. On dirait q'uil s'en reconnait indigne. Les plus belles langues du monde, les plus grands poèmes de l'humanité, ne sont pour lui qu'un sujet de lassitude, de revolte et de dégoût; nourri, brutalement et sans intelligence, des plus purs aliments, il a le goût déprave et n'aspire qu'au mauvais. Il lui faudra des années pour perdre les fruits de cette détestable éducation, pour apprendre sa langue en étudiant le latin qui'l sait mal et le grec qu'il ne sait pas du tout, pour former son goût, pour avoir une idée juste de l'histoire, pour perdre ce cachet de laideur qu'une enfance chagrine et l'abrutissement de l'esclavage ont imprimé sur sont front, pour regarder franchement et porter haut la tête. C'est alors seulement qu'il aimera sa mère. — Ceci ne'st point une conclusion que je prends contre l'éducation universelle. En principe, je reconnais les avantages de l'éducation commune. En fait, telle qu'on la pratique aujourd'hui, je n'hésite pas à dire que

tout vaut mieux, en fait d'éducation, même celle des enfants gâtés à domicile. —

Im engsten Zusammenhange mit den Lycéen steht das **Seminar für die Gymnasiallehrer**, die École normale supérieure zu Paris, die früher der Durchgangspunkt der Gelehrten zur Académie des sciences oder des inscriptions war, seit Fortoul's und Nisard's Reformen (1852) aber als erstes Ziel die Bildung tüchtiger Lehrer hat. Jede Abtheilung des Seminars, die humanistische und realistische, hat 3 Jahrescurse. Der Bildungsgang der humanistischen Abtheilung umfaßt in jedem Cursus 6 Fächer: 4 sprachliche, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Deutsch oder Englisch, ferner Geschichte und Geographie. Im dritten Jahre wird der Seminarist vornehmlich in die Regeln der Interpretation, Uebersetzungskunst, Stillehre eingeführt; erhält er theoretische Anleitung, wie man im Lycée Grammatik und Autoren behandelt; wird er in Lehrvorträgen geübt, die er in Gegenwart des Professors an die Mitschüler hält. Der Bildungsgang der realistischen Abtheilung ist im ersten Jahr: Differential- und Integralrechnen, Chemie, Zeichnen, Deutsch oder Englisch; descriptive, analytische Geometrie im Raum, Mineralogie, Botanik; — im zweiten Jahre: Mechanik, Physik, Zeichnen, Deutsch oder Englisch; Zoologie und Geologie. Im dritten Jahre theilt man die Zöglinge in Mathematiker, Physiker und Naturhistoriker; erstere bekommen Unterricht in der Astronomie, deskriptiven Geometrie, Mechanik und Physik, und machen Lehrversuche; die andern in Physik, Chemie, Astronomie, Experimental-Mechanik; die letzteren: Mineralogie und Geologie in der Bergbauschule, Botanik im Museum des botanischen Gartens und Zoologie. —

Die Colléges Communaux — 1802 entstanden, um den städtischen Bevölkerungen der Provinzen die erforderliche Jugendbildung zu reichen — theilen sich in lateinische Schulen und Realanstalten, welche in den Lycéen ihr Ideal haben und es denselben mehr oder weniger nachzuthun streben. Die lateinischen Schulen bestehen zum Theil nur aus einigen Grammatikklassen, zum Theil haben sie noch eine oder einige Oberklassen. Die Realanstalten gelten als allgemeine Bildungsanstalten für diejenigen Zöglinge aus dem Mittelstande, die sich der Industrie, dem Handel, den Künsten und dem Landbau widmen wollen. Das System der Bifurcation ist in ihnen ungeregelt, dem Drange äußerer Verhältnisse unterthan. Die meisten Colléges Communaux haben Interne und Externe, nur wenige sind bloße Schulen. Sie sind nach dem Bedürfniß der Bevölkerung und dem ungleichen Standpunkte der

Industrie ungleich über die verschiedenen Theile Frankreichs verbreitet und ungleich nach Aufgabe, Ziel und Ausdehnung eingerichtet. Dessen ungeachtet sind sie – besonders die Realanstalten, — ein wichtiges Moment neben dem Realgymnasium. Ihre Aufgabe zeichnete ihnen 1856 Fortoul, als er mahnte, für die formale Bildung mehr zu thun, denn durch sie werde für die Brauchbarkeit der Lehrlinge wie auch für die Fortschritte der in die Fachschulen Eintretenden am besten gesorgt.

Die Écoles primaires supérieures sind die Bürgerschulen Frankreichs und bereiten für die Berufsarten der mittleren Industrie und des kleinen Handels vor. Sie sind die Mittelglieder zwischen den realistischen Colléges Communaux und den Privatschulen. —

Die Écoles primaires sind erst im 19. Jahrhundert emporgekommen. Die eigentliche Volksschule datirt in Frankreich von 1789: ihr erster Ansatz und Aufschwung fällt mit der ersten Revolution zusammen. Bis dahin war die allgemeine Volksbildung dem Zufall überlassen: sie war meist in den Händen der religiösen Brüderschaften, die sich wohl verstanden nur mit dem Unterricht der bemittelten und bevorrechteten Klasse befaßten; die Unwissenheit und Rohheit in den unteren Schichten der Gesellschaft stand deshalb auf kaum glaublicher Höhe. Da beschloß 1791 die constituirende Versammlung, daß im ganzen Umfange des Landes der Unterricht, der unter die Aufsicht des Staates gestellt ward, unentgeltlich ertheilt werden solle. 1792 wurde denen, die sich mit dem Jugendunterricht befassen, untersagt, einen anderen Titel als den eines Volksschullehrers zu führen, wodurch alle religiösen Orden, Brüderschaften 2c. davon ausgeschlossen waren. 1793 bestimmte ein Beschluß des Nationalkonvents die Errichtung von mindestens einer Volksschule in jeder Gemeinde mit mehr als 400 Bewohnern. Außer Lesen und Schreiben wird auch der Unterricht im Rechnen, in der Geographie von Frankreich, im Feldmessen und in den Elementen der Naturwissenschaften in den Kreis der Volksschule gezogen. Die Besoldung der Volksschullehrer wird auf mindestens 1200 Franken nebst freier Wohnung festgesetzt. Endlich werden noch körperliche Uebungen und Anleitung zu den Feldarbeiten in den Unterrichtsplan aufgenommen, und wird den Eltern die Pflicht aufgelegt, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Mit Eintritt des Directoriums verfiel das Volksschulwesen wieder: die Zahl der öffentlichen Schulen wurde auf eine in jedem Canton reducirt; die Unentgeltlichkeit des Unterrichts aufgehoben; die Volksschullehrer verloren ihr fixes Einkommen und wurden auf das Schulwesen verwiesen. Auch für Napoleon I. war die Volksschule von keinem besondern Interesse, und unter der Restauration

erhielten die Schulen den Namen katholische Volksschulen, und es ward die Anstellung der Lehrer und die Aufsicht über die Schulen den Bischöfen übertragen. 1830 hatte Frankreich bei ungefähr 38,000 Gemeinden noch nicht einmal 10,000 Primarschulhäuser. Erst dem unermüdeten Streben Guizot's und der Begeisterung Cousin's für Erziehung zur freien Humanität verdankt Frankreich ein geregeltes Volksschulwesen. Durch das Gesetz von 1833 ist jede Gemeinde verpflichtet, wenigstens eine Primarschule zu unterhalten, beträgt der Lehrergehalt mindestens 200 Franken Fixum nebst freier Wohnung und dem Schulgelde. Zugleich wandten sich in Folge des Gesetzes vom 15. März 1850, des organischen Decretes von 1852 und des Gesetzes von 1854 und demgemäß in Folge der Unterrichtsfreiheit, nach der jeder Franzose, über 21 Jahre alt, in ganz Frankreich Primarunterricht öffentlich oder privatim ertheilen kann, wenn er das Brevet der Lehramtsfähigkeit besitzt, — allmählich bessere Kräfte dem Volksschulunterricht zu. Der Departementschulrath ernennt jährlich die Commission, welche die Bewerber um das Brevet zu prüfen hat. Der Recteur d'académie und der Präfect des Departements sind die Oberbehörden des Primarschulwesens, unter denen der Inspecteur primaire, meist ein tüchtiger Fachmann, steht, der die einzelnen Schulen besucht, den Lehrstunden beiwohnt, die Schüler prüft und sich mit den einzelnen Lehrern in lebendigen Verkehr setzt, indeß der Ortsschulbehörde, die aus dem Schultheißen, dem Pfarrer und einigen Bürgern zusammengesetzt ist, die Ueberwachung der Schulen in der Gemeinde zukommt. Dem Primarlehrer ist jede commercielle und industrielle Profession verboten; seine Frau dagegen kann unter ihrer Firma einen kleinen Handel ꝛc. betreiben; er darf hingegen Schulbücher an die Schüler verkaufen, Vorsänger, Verwalter des Kirchenguts, Schreiber beim Stiftungsrath sein. Schulpflichtigkeit existirt nicht. Knaben und Mädchen sollen nicht in derselben Schule unterrichtet werden; auch sollen Mädchen immer nur von Lehrerinnen, Knaben von Lehrern Unterricht erhalten; wo die Mittel einer Gemeinde nicht gestatten, getrennte Schulen zu etabliren, müssen wenigstens beide Geschlechter durch eine hölzerne Scheidewand so von einander geschieden sein, daß wohl der Lehrer vom Katheder beide Abtheilungen, aber diese einander nicht sehen können. Als Minimum muß nach dem Gesetze von 1850 in den Primarschulen getrieben werden: Religion und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, Elemente der Grammatik, Rechnen, mit Einübung des metrischen Gewichts- und Maßsystems und steter Rücksicht auf die Fälle des täglichen Lebens. Je nach den örtlichen Verhältnissen und der

Berechtigung des Lehrers darf noch in einem oder in mehreren folgenden Fächern unterrichtet werden: Elemente der französischen Geschichte und Geographie, Kenntnisse aus Naturgeschichte und Physik; Kenntnisse aus Ackerbaukunde, Industrie und Gesundheitslehre; Elemente der Flächenberechnung, des Feldmessens, Linear- und Freihandzeichnen; Singen; Turnen. Der Stundenplan ist womöglich alle Tage gleich und werden im allgemeinen die obligatorischen Fächer täglich vorgenommen: so treibt man z. B. in der Unterklasse alle Tage von 9—12 Uhr Religion, Lesen und Schreiben; von 1—4 Rechnen, Linearzeichnen, Lesen mit Singen abwechselnd; von 12—1 Uhr wird das Mittagbrot eingenommen, das die Kinder in Körbchen mitbringen. Die Disciplin zielt auf Anreizung des Fleißes und guten Betragens. Als Belohnungen gelten: a) bons points, gute Striche; b) ein billet de satisfaction, das den Aeltern zugestellt wird; c) Anschreiben des Namens an die Ehrentafel; d) Medaillen und Decorationen, die aber wieder abgenommen werden können. Strafen: a) mauvais points; b) Arrest mit besonderer Aufgabe; c) Einschreiben auf die Schandtafel: d) öffentlicher Verweis vor der ganzen Schülerschaft; e) provisorische Ausschließung — bei Dieben und ausgezeichneten Lügnern; f) vollständige Ausstoßung — vom Präfecten verhängt. — So das französische Volksschulwesen im allgemeinen. Im besonderen fehlt ihm gerade in seiner gegenwärtigen Organisation noch viel an seiner Vollendung. Die meisten Gemeinden haben in Folge der Unterrichtsfreiheit gar keine Lehrer weltlichen Standes mehr, und wo noch ein solcher existirt, da wird er zum Domestiken des Pfarrers herabgewürdigt, und muß er zufrieden sein, wenn ihm vor lauter Nebenbeschäftigungen, wie Messen bedienen, Vesperläuten, Stühle in Ordnung stellen, Blumen und Kerzen auf dem Altar erneuern, Tabernakel abstauben, Leinentücher und Meßgewänder zusammenlegen 2c. noch so viel Zeit übrig bleibt, regelmäßig seine Schule halten zu können; Zeit zu seiner Fortbildung ist für ihn nicht nöthig, — hat er auch nicht. — In der Adreßdebatte über die Unterrichtsfrage (Januar 1864) sagte Jules Simon, es gebe 1018 Gemeinden in Frankreich, in denen gar keine Schule, und 19,303 Gemeinden, in denen keine Mädchenschule sei. 6200 Schullehrer, 2120 Schulamtcandidaten unter 21 Jahre nicht mitgerechnet, bezögen einen Gehalt von weniger als 600 Francs, 11,000 von 600—700 Francs. Ja, es lebten in Frankreich 4755 Lehrerinnen mit einem jährlichen Gehalte von 340—400 Francs. Der Lehrer müsse 60 Jahre alt und 30 Jahre im Dienste stehen, um eine Pension von 40—75 Francs jährlich zu erhalten.

Das erste französische Schullehrerseminar entstand 1810 in Straßburg: vorher war man dadurch Schullehrer, daß man Lust hatte, solcher zu sein, oder weil man auf anderem Wege nichts zu verdienen wußte. Bis 1830 hob sich die Zahl der Lehrerbildungsanstalten auf 13; 1843 hingegen zählte man 76 Seminarien mit 3012 Zöglingen. In dem dreijährigen Cursus der Seminarien werden im ersten Jahre vornehmlich die obligatorischen Primarschulfächer theils kurz zusammengefaßt, oder nach dem specielleren Inhalte, theils nach der methodischen Seite behandelt, worauf im zweiten Jahre die Kenntnisse in den obligatorischen Fächern immer sicherer angeeignet und Uebungen im Schulehalten vorgenommen werden, und im dritten Jahre für die Begabteren Unterricht in den facultativen Primarschulfächern, in populärer Arithmetik, Feldmessen, Linearzeichnen, in den Elementen der Physik, Naturgeschichte, Geschichte und Geographie Frankreichs und im Turnen eintritt, womit sich, je nach den Provinzen, Unterweisungen über Obstbaumzucht, Gartenbau, Feldbau, Industriezweige 2c. verbinden; die schwächeren Zöglinge hingegen bleiben auf die obligatorischen Fächer beschränkt. Den Schwerpunkt bildet der Religionsunterricht und — in der Zucht — die Weckung des christlichen Sinnes, des Geistes christlicher Frömmigkeit, Demuth und Bescheidenheit. —

Primarmädchenschulen verlangte das Gesetz von 1833 nicht von den Gemeinden; doch entstanden solche nach und nach neben den Knabenschulen, und 1843 wurden schon neben 8755 privaten 7830 öffentliche Mädchenschulen gezählt. Die Gesetzgebung von 1850 verlangte und bewirkte ihre rascheste Verbreitung. Es giebt 12 Lehrerinnenseminarien; außerdem sogenannte Vorbereitungscurse. Doch steht die weibliche Erziehung im allgemeinen noch auf niederer Stufe. Noch immer bringen die Mütter der höheren Stände ihre neugebornen Kinder so bald als möglich aus dem Hause zu einer Amme; das Vergnügen und die Gesellschaft läßt ihnen nicht Zeit, selbst sich mit der Ernährung und Pflege der Säuglinge zu befassen. Das herangewachsene Mädchen kommt sodann in eine Pension, der Sohn in ein Collége: die Erziehung wird also fremden Menschen überlassen. Und selbst in dem Stande der Handwerker und Arbeiter sucht sich die Frau ihres Säuglings zu entledigen, um ihrem Geschäft und ihrer Arbeit nachzugehen. Das große Unglück — sagt Aimé Martin in seinem Buche „Sur l'éducation des mères de famille“ — liegt in der Herabwürdigung der Frauen, welche Arbeiten verrichten müssen, die nur den Männern zukommen. In ihrer ersten Jugend führen sie die Herde und schneiden das Getreide. Wachsen sie heran, so werden sie schnell

kokett, weshalb sie keinen Theil mehr nehmen an den rauheren Arbeiten des Landbaues; die Mütter, mit Rücksicht auf die Verheirathung der Töchter, begünstigen die Zurückgezogenheit, damit die Schönheit erhalten bleibe. So wie aber die Mädchen verheirathet sind, ändert sich alles in ihrem Leben, sie müssen das Haus verlassen und mit dem Manne auf die Feldarbeit gehen. In manchen Gegenden werden sie sogar wie Ochsen und Pferde vor den Pflug gespannt. Während aber die Frauen so die Männerarbeit theilen, vernachlässigen sie alle Verrichtungen im Innern des Hauses, ja kennen sie nicht einmal. Und ehe die Frau noch daran denken kann, für die Kinder zu sorgen, muß sie in den Stall, um dem Vieh Futter zu geben, indeß der Mann auf einer schmalen Bank ausruht. —

Die Methode in den verschiedensten Schulen Frankreichs ist mechanisch. In den Primarschulen übt z. B. der Lehrer mit den Vorgerückteren die Orthographie ein, während die Anfänger, im Kreise getheilt, mit den Monitoren vor den Lesetabellen stehen; die Grammatik wird nach L'homond's Elementarbuch seitenweis auswendig gelernt und hergesagt; in Geschichte und Geographie haben die Schüler meist die Karte von Frankreich vor sich; dazu gehören faits d'histoire et de chronologie die wortgetreu auswendig zu lernen sind; im Religionsunterricht werden die Hauptstücke, das Ave, der große und kleine Katechismus und die sonntäglichen Evangelien auswendig gelernt. — In den Lycéen geht z. B. der lateinische Unterricht so aufwärts: VIII. Declination, Conjugation; die Epitome historiae sacrae zu erklären anfangen. VII. Vollendung der Wortlehre, Beginn der Syntax; Epitome historiae sacrae, Eqitome historiae graecae, De viris illustribus urbis Romae. VI. Fortsetzung und Schluß der Syntax, Méthode L'homond bis Adverbe de quantité; Epitome historiae graecae, De viris illustribus, Selectae e profanis scripturae historiae; Auswendiglernen aus den Maximes tirées de l'Écriture sainte (ein lateinisches Spruchbuch von Rollin); von jetzt an Themata und Versionen in größerer Menge. V. Repetition der Syntax, Beendigung der Méthode L'homond; Cornelius Nepos. Phaedrus, Ovid Metamorph.; Auswendiglernen aus Maximes und aus Selectae e profanis script. historiae. IV. Repetition der ganzen Grammatik; Zusammenstellen mit der französischen und griechischen; Elemente der Prosadie; Auswahl von Cicero's Briefen, Quintus Curtius, Caesar bellum gallic., Virgil Eklogen, Ovid Auswahl der Metamorphosen; Auswendiglernen aus den Maximes. III. Verse, Thema, de amicit., Virg. Georg., Episoden, Sallust. II. Humanisten: Verse; ein Thema. Humanisten und Realisten: aus Livius Narritiones

excerptae, Cicero: in Verrem, de senectute; Virgil: Aeneis I—III, Horat. Oden lesen, erklären. Ib Humanisten: Verse; einige Discours ausarbeiten; literarische Analyse. Humanisten und Realisten: Conciones sive orationes collectae, Cicero Scip., Traum, Caesar Comment., Plinius der Aelt. Auswahl, Tacitus Annalen, Virgil, die letzten sieben Bücher der Aeneis, Horaz Satiren, Episteln und Ars poet. lesen und erklären. Ia. Humanisten: Uebungen im Uebersetzen und in freien Arbeiten; Erklärung einiger Autoren. — Für jede Wissenschaft ist ein Buch bearbeitet, das die Summe des Lehrstoffes, nach dem Programm abgefaßt und in gemessene Abschnitte und Portionen vertheilt, enthält; es darf streitige Punkte der Wissenschaft nicht erwähnen, sondern nur geben, was die allgemeine Stimme der Gebildeten gut geheißen hat. Dies fertig zubereitete Material soll dann durch eine klare Darstellungsweise belebt werden: das Schulbuch wird auswendig gelernt, und der Lehrer hält darüber einen glänzenden und fesselnden Vortrag, den der Schüler nachschreibt und in der étude nach den Notizen ausarbeitet. Im Sprachunterricht werden die französische, lateinische und griechische Grammatik auswendig gelernt; eben so werden viele klassische Stellen dem Gedächtniß anvertraut; aber sie werden vor dem mechanischen Übersetzen und dem trockenen Grammatismus nicht lebendig. Die einheitliche Darstellung der drei Sprachen jedoch ist für den Schüler ein großer Gewinn. Der geographische Unterricht beschränkt sich fast allein auf Frankreich, und der Geschichtsunterricht besteht im Dictiren von summarischen Uebersichten, im Auswendiglernen von Daten und Facten. Die Lichtpartie der Lycées sind die Naturwissenschaften. Im propädeutischen Cursus werden Naturkörper vorgezeigt, Versuche angestellt, die Fälle des täglichen Lebens und die Anwendungen der Gewerbe berücksichtigt, worauf dann im mehr dogmatischen Cursus Theorien aus den Anschauungen abstrahirt und richtige Ansichten über alle Vorkommnisse gewonnen werden. Im mathematischen Unterricht wird von dem einen Lehrer die Denkkraft gebildet, und ist es sein Ziel, Denker und Mathematiker zu erziehen, indeß man bei einem anderen mehr fertiges Räsonnement, scharf formulirte Lehrsätze und Beweise erhält, die eingeübt, auswendig gelernt und nachher im geschickten Rechnen gehandhabt werden 2c. — Auf den französischen Universitäten herrscht bei den Studenten an der Stelle der Freiheit Zügellosigkeit. Viele der interessantesten öffentlichen Vorträge werden fast nur von Fremden besucht, und die Pariser Studenten erscheinen oft nur in größerer Zahl, um nach ihrer Weise eine Tagesfrage auszubeuten, zu klatschen oder zu pfeifen. —

Unter Louis Napoleon machte der freigesinnte Unterrichtsminister Duruy den Versuch, das französische Unterrichtswesen allseitig und gründlich zu heben, namentlich auch realistische Anstalten in deutscher Weise einzurichten und zu vermehren. Zu dem Behufe wurde zu Cluny ein Seminar für Reallehrer in's Leben gerufen. Die Schule befindet sich in den herrlichen Räumen eines ehemaligen Benediktinerklosters und liegt in einer schönen Gegend, welche die Zöglinge von dem Geräusche und den Gefahren der Hauptstadt fern hält. Der Eleve erhält Wohnung und Kost in der Anstalt und bezahlt dafür, wenn er vermögend ist, 800 Francs, erhält aber im Falle der Mittellosigkeit alles unentgeltlich. Im Jahre 1869 verwendete der Staat für die Erhaltung des Ganzen bereits jährlich 150,000 Francs. Die Mehrzahl der Zöglinge hat ein Gymnasium durchgemacht; es werden aber auch überall die Elementarlehrer herbeigezogen, welche sich durch Strebsamkeit und Tüchtigkeit auszeichnen. Cluny gewährt den zukünftigen Reallehrern einen theoretischen, praktischen und erziehlichen Unterricht. Das theoretische Wissen wird durch die Vorträge der Professoren, das praktische Können durch wöchentliches mehrstündiges Experimentiren der Zöglinge erreicht. Zu Erziehern werden die jungen Leute gebildet, indem sie sich unter der Aufsicht eines pädagogisch-gebildeten Mannes an der Führung einer 300 Schüler zählenden Realschule betheiligen. Die Anstalt zählte 1869 bereits 200 Zöglinge; sie besitzt ein großartiges chemisches Laboratorium, ein reichhaltiges physikalisches Cabinet, eine mechanische Werkstätte, worin die Physiker und Chemiker ihre Apparate anfertigen und erhalten lernen, und ein ausgedehntes, mit einem zoologischen Garten verbundenes naturhistorisches Museum. Ueber 40 Lehrer ertheilen Unterricht in den verschiedenen Fächern. Die Zöglinge sind in drei Sectionen eingetheilt; in eine naturwissenschaftliche, mathematische und sprachliche Section. Die Zöglinge der letzteren beschäftigen sich vorzugsweise mit neueren Sprachen; sie sollten nach einem zweijährigen Cursus ein Jahr in's Ausland geschickt werden. Duruy suchte zu dem Behufe eine auf Gegenseitigkeit beruhende Verbindung mit Deutschland herzustellen, welcher Plan sich nicht ausführen ließ, da bei uns derartige Internate nicht vorhanden sind. Zu erwähnen ist noch, daß der genannte Unterrichtsminister die Vortheile, welche die Anstalt bietet, durchaus nicht abhängig machte von einer bestimmten Confession, so sehr er auch von den Confessionellen deswegen angefeindet wurde. Zu rühmen ist endlich, daß er das Lesecabinet der Anstalt mit den Zeitschriften der allerentgegengesetzten Richtungen ausstatten ließ, auch mit denjenigen, die ihn selbst in den Staub zu ziehen suchten, also in Hinsicht der Lectüre der Zöglinge keine

Bevormundung irgend welcher Art auszuüben suchte. — Duruy ist verschollen, und Louis Napoleon hat sein Sedan erlebt. Das geschlagene Frankreich wirft sich jüngst dem Ultramontanismus in die Arme und opfert ihm auch sein Schulwesen, sogar die Universitäten. 1875 wurde auf Grund der Unterrichtsfreiheit eine „katholische Universität" eröffnet; es läßt sich erwarten, daß jetzt auf dem ganzen Gebiete der pädagogischen Praxis rückgängige Bewegungen eintreten und so lange fortdauern werden, bis einmal der bekannte Revolutionsvulkan die Gebilde der jüngsten kaiserlosen Zeit wieder umstürzt und verschüttet. In dem für Deutschland wieder gewonnenen Elsaß-Lothringen werden die Schulen nach deutschem Muster eingerichtet, und die reich ausgestattete Reichsuniversität in Straßburg blüht auf mit einer Kräftigkeit, die nichts zu wünschen übrig läßt.

Die Unterrichtsmethode des Herkommens wurde eine Zeit lang durch die Jacotot'sche Methode in Bewegung und Erregung gesetzt. **Jacotot** ward durch den Mangel einer naturgemäßen Unterrichtsweise im Sprachunterricht zur Erfindung seiner neuen Methode veranlaßt. Er war zu Dijon geboren, in der Pariser polytechnischen Schule gebildet, dann Advocat, nachher Professor der Humanitätswissenschaften, hierauf Capitän der Artillerie, Secretär im Kriegsministerium, Substitut des Direktors der polytechnischen Schule, Professor der Sprachen und Mathematik in Paris, endlich 1818 Professor der französischen Sprache und Literatur in Löwen, 1840 in Paris gestorben. Er ward durch sein Werk „Enseigement universel" der Gründer eines Lehrsystems, das von den zwei Grundsätzen ausgeht: 1) Alle Menschen haben gleiche Intelligenz, und 2) Alles ist in und an Allem. Mit dem ersten Satze will Jacotot ausdrücken, daß der Geist bei allen Menschen auf gleiche Weise vorhanden sei, daß die Aeußerung der Bethätigung desselben nach der körperlichen Beschaffenheit, nach dem Willen des Menschen und nach den äußeren Umständen, worin er lebt, verschieden werde. Der Geist, sagt er, ist das Unveränderliche, sich ewig selbst Gleiche; so auch der Menschengeist; man kann daher auch nicht den Geist bilden, d. h. anders machen, weil dann der Mensch selbst anders gemacht würde und aufhörte, Mensch zu sein; der Lehrer und Erzieher kann nur die Art, wie der Geist sich äußert, bilden. „Wir haben alle die erforderliche Intelligenz; es fehlt uns aber wohl zu Zeiten der Wille: der Schüler sage nicht, daß er es nicht könne; hier bekenne er, daß er träge sei, und wir sind einig." Das zweite Princip —

„Alles ist in Allem" — ist didaktischer Art und bezieht sich auf das Fortschreiten und den Gang des Unterrichts. Jacotot ist der Ansicht, daß der, welcher ein Buch recht versteht, alle übrigen versteht, wer eine Rede gründlich studirt hat, alle übrigen studirt hat. Verstehet ein Buch — sagt er — und beziehet alle anderen darauf. Er will also, daß man bei jedem Unterrichtszweige dem Gedächtnisse eine gewisse Grundlage einpräge, auf welche man alles Uebrige, wenigstens in der bestimmten Wissenschaft, zurückführe. Diese Grundlage müsse immer wiederholt, immer von neuem betrachtet werden, um sie in allen ihren Beziehungen und Verhältnissen aufzufassen. Sodann soll man Neugelerntes mit früher Gelerntem vergleichen, wodurch sich das Alte als in dem Neuen und das Neue als in dem Alten enthalten kund gebe. — Der erste Zweck der Jacotot'schen Methode ist dem Geist durch fortdauernde Thätigkeit eine Erkenntniß zur Gewohnheit, zur anderen Natur zu machen. Das Mittel dazu soll Bildung und Uebung der Willenskraft sein; die Folge der zur Gewohnheit gewordenen edlen Geistesthätigkeit wird Beförderung des Geistes von den Banden sinnlicher Trägheit. Wir irren immer nur durch Zerstreutheit." Den Grundsatz: Jedes Laster entsteht aus Dummheit — soll man umkehren und sagen: Jede Dummheit entsteht aus Laster, d. h. aus einer Leidenschaft, einer Zerstreutheit, die uns die Sache von allen ihren Seiten zu betrachten verhindert. Es fehlt folglich nicht an Intelligenz, sondern an Aufmerksamkeit. Die Intelligenz ist bei allen Menschen gleich; was wir Mangel an Intelligenz nennen, ist blos Folge der Trägheit. „Damit der Zögling diese Herrschaft über sich selbst erlange, empfehlen wir, ihm bestimmten Stoff zu geben, und ihm selbst die Seite des Buches, wo er seine Betrachtungen finden kann, anzuzeigen." Aber nur ein Buch. „Die Gelehrten wollen von ihren Zöglingen in sieben Jahren viele Bücher gelesen haben; ich empfehle den meinigen, in einem Jahre nur eines zu lesen, und alle anderen darauf zu beziehen. Vergrabet euch nicht in die Bibliotheken; man wird den, der immer liest, niemals lesen." Die Hauptsache aber ist, daß man das Gedächtniß der Zöglinge durch immerwährende Wiederholung übt." Unausgesetzte Uebung und Stärkung des Gedächtnisses, bis es zu einer Fertigkeit und Sicherheit gelangt, die an Unfehlbarkeit grenzt, ist die erste Bedingung eines zweckmäßigen Unterrichts. Darum: Wiederholt beständig das früher Gelernte; übt das Gedächtniß ununterbrochen. Aber lehrt auch durch Anschauung und Vergleichung! „Man muß durch sinniges Beobachten die Sache einsehen lassen, von welcher geredet wird." Dabei helfet dem Schüler nur auf den Weg und lasset ihn selbstthätig weiter fortbilden! —

Beim **Leseunterricht** wird weder buchstabirt, noch lautirt, noch syllabirt. Man legt einen nicht geradezu langen Satz vor, liest ihn laut, indem man auf jedes gelesene Wort zeigt, und läßt den Satz durch Vor- und Nachsprechen auswendig lernen. Darauf müssen die Lernenden zuerst nach der Reihe, dann außer der Reihe, vorwärts, rückwärts, jedes zeigen, was man ausspricht. Geht dies fehlerlos, so zerlegt man jedes Wort in seine Silben, indem man es nach Silben ausspricht und läßt den ganzen Satz silbenartig, aber ohne Unterbrechung, nachsprechen. Hierauf werden die einzelnen Silben genannt, und die Schüler müssen sie zeigen, in und außer der Reihe, vorwärts und rückwärts. Kommt dasselbe Wort oder dieselbe Silbe mehr als einmal vor, so muß dies auf die vorgelegte Frage von den Schülern selbst gesagt oder gezeigt werden. Geht es ohne Fehler, so erfolgt die Auflösung in Buchstaben, und dabei wird das alte Verfahren wieder beobachtet, bis es der Lernende fehlerlos hersagen, jedes Wort, jede Silbe, jeden Buchstaben anzugeben weiß. Dann geht man zum zweiten Satz über. Er wird gelernt und der erste wiederholt; darauf die Betrachtung: ob ein schon bekanntes Wort, eine schon bekannte Silbe, ein dagewesener Buchstabe sich in dem andern Satze findet. Die noch nicht dagewesenen Wörter, Silben, Buchstaben müssen von den Schülern selbst bezeichnet und dann alles Neue auf die beschriebene Art bemerkt werden. —

Mit dem Leseunterricht parallel läuft **der Schreibunterricht**. Der Schüler soll lesend schreiben lernen. Sobald der erste Satz in Buchstaben zerlegt ist, lernt der Schüler sie gut und zierlich schreiben; er setzt nun schreibend die Silben wieder zusammen, eben so die Wörter, so daß er beim zweiten Satz die ihm bekannten Buchstaben, Silben und Wörter selbst aufschreiben muß. Zuletzt wird der Schüler angehalten, auch die ganzen Sätze aus dem Gedächtniß rein und zierlich aufzuschreiben. Die Orthographie giebt sich dabei von selbst, und der Schönschreibunterricht, so weit er für's gewöhnliche Leben hinreicht, ist vom Schreibunterricht unzertrennlich.

Den Sprachunterricht lehnt Jacotot an das Auswendiglernen der ersten sechs Bücher des Télémaque, der aber eben so gut durch ein anderes Werk ersetzt werden kann. Nach Einprägung der ersten Kapitel beginnt die stilistische Betrachtung, indem der Schüler auf Befragen Rechenschaft vom Inhalte geben, und denselben mit andern Worten und in anderer Wortfolge niederschreiben muß. Hat der Schüler einen hinlänglichen Vorrath von Wörtern und Begriffen im Gedächtniß, so wird er katechetisch zur Erkenntniß der Homonymen und Synonymen hingeleitet und angehalten, aus dem Auswendiggelernten Beispiele zu geben

und Erklärungen darüber abzufassen. Bei der Correctur zeigt der Lehrer nur das Falsche, läßt aber die Berichtigung den Schüler selbst finden. Nun folgen Nachahmungen kleiner Erzählungen und Aufsätze, welche einen Grundgedanken, eine Wahrheit enthalten: sie werden variirt. Alles theils mündlich, theils schriftlich. Hierauf wird zu synonymen Redensarten, Bildern, Gedanken übergegangen: sie werden auf ähnliche Weise zu einem praktischen Cursus der Rhetorik verarbeitet. — Der grammatische Unterricht wird mit dem stilistischen verbunden: sobald der Schüler eine ziemliche Herrschaft über den auswendig gelernten Stoff erlangt hat, wird eine bündig gefaßte Grammatik vom Schüler ihren einzelnen Paragraphen nach gelernt, wozu er die Beispiele in seinem Gedächtniß aufzusuchen hat. — Wie im Französischen der Telemach als Normalautor zu Grunde gelegt wird, so soll im Lateinischen mit einer Epitome historiae sacrae angefangen und dann zu Nepos, später zu Horaz fortgegangen werden. Diese Lehrbücher sind mit einer Lateralversion versehen, so daß der Schüler den Grundtext nicht Wort für Wort, sondern Periode für Periode mit der Uebersetzung vergleicht. Aus der Uebersetzung nun soll er herausbringen, welcher lateinischen Periode des nebenstehenden Grundtextes sie entspricht und dann herausfinden, welche einzelne lateinische Worte zu den einzelnen der deutschen Uebersetzung gehören. Weiß der Schüler dann für die Sätze der fremden Sprache die entsprechenden der Uebersetzung richtig anzugeben, dann soll ihn der Lehrer hinsichtlich der einzelnen Worte so prüfen, daß er sich die mehrmals vorgekommenen in einzelnen Sätzen nachweisen und daraus ihre Erklärung beweisen läßt. Eben so ist aus dem Gelesenen die Formlehre 2c. nach und nach zu abstrahiren. —

Auch für die Wissenschaften wendet Jacotot den Grundsatz an: Habet ein Buch, auf das ihr alle anderen beziehet. In der Geschichte gehe man nicht — sagt er — in das graue Alterthum; man studire sie an der Gegenwart, besonders an sich selber. „Wir sind alle Muster, um studirt zu werden. Jeder von uns ist durch seine eigenthümliche Unterweisung ein eben so gutes Original, wie alle Originale der Geschichte. Lernet euch zuerst selbst!" Die Geographie beginnt das Kind, indem es auf die Karte sieht, sie durchgeht, bei der Betrachtung der genauen Lage von einem jeden Punkte verweilt, den man kennt: auf diese Weise vermeidet man das Suchen und gelangt endlich ohne Herumtappen und ohne geographisches Wörterbuch zur vollständigen Kenntniß. „Für die Sprache der Mathematik und für die Muttersprache ist die Methode dieselbe: lernet die Thatsachen und die gebräuchlichen Ausdrücke, welche dieselben in die Gedanken zurückrufen; nehmt

Uebungen vor; vergeßt die pythagoräische Tafel nicht; sie muß jeden Tag wiederholt werden." — Auch die Kunst der Improvisation kann jeder lernen. Improvisiren heißt Erklärungen geben, die man nicht fordert; Einwürfe widerlegen, die man nicht gemacht hat: es heißt mit einem Worte: ganz allein Schauspieler sein, in Gegenwart von Zuschauern, die antworten werden, wenn sie wollen, die Stillschweigen beobachten werden, wenn es ihnen zusagt. Die Regeln der Improvisation sind: 1) Lerne dich überwinden. Die auf den Sprecher gerichteten Blicke können ihn erschrecken, und er schweigt. Dies ist aber kein Mangel des Genies, sondern es ist eine Zerstreuung; der ist ein schwacher Mann, der nicht Herr seines klopfenden Herzens ist; die Vernunft hat ihn verlassen; von nun an sieht er nichts mehr, kann nichts mehr vergleichen, nichts mehr ermessen; er hat das Genie verloren. 2) Laßt euch nie durch Geschrei abschrecken. Das Geschrei, dieser letzte Grund der großen Menge, beweist nichts. Man darf aber nicht glauben, daß man durch Schreiben sprechen lernt. Das sind zwei verschiedene Talente. Um gut zu schreiben, muß man die Arbeit zwanzigmal wieder zur Hand nehmen; um ein Improvisator zu werden, braucht man nie wieder auf ein hingeworfenes Wort zurückzukommen. Hier streicht man nicht aus, hier radirt man nicht; der kleinste Verzug, das flüchtigste Stocken verdirbt alles; sprecht schlecht, aber sprecht nur immer fort; eine Albernheit, die uns entwischt, darf uns von unserem Gegenstande gar nicht abziehen. Beginnt, fahrt fort und endigt: das ist die dritte Regel der Improvisation. —

Die Methode Jacotot's machte sogleich bei ihrem Auftreten bedeutendes Aufsehen. In Brüssel, Antwerpen, Löwen 2c. entstanden Anstalten, in denen nach derselben unterrichtet ward; Engländer, Franzosen und Nordamerikaner wallfahrteten nach Löwen, um Jacotot und seine Lehrweise kennen zu lernen. Aber auch Gegner traten auf. Unter anderen der Herzog von Levis. In einem Briefe an Jacotot drückt er zuerst sein Bedauern aus, daß dieser sein System, dessen Nützlichkeit durch Thatsachen erwiesen sei, auf den Grundsatz der Gleichheit der geistigen Anlagen stützen will, die doch so verschieden seien, wie die physischen Kräfte. „Die Uebung vervollkommnet allerdings alle Kräfte, aber der Zwischenraum von dem Dummkopfe bis zum Genie ist groß, und die Sprosse, welche er nicht übersteigen wird, ist auf dieser unermeßlichen Leiter für jeden von dem ersten Augenblicke seiner Organisation an bestimmt." Jacotot hat das Verdienst, durch seine Methode den Weg und die Zeit des Unterrichts abzukürzen, wodurch die Masse der Belehrung vermehrt wird; aber er gleicht doch, weil es durch seine

Grundsätze den Anscheiben kommt, als können große Männer gemacht werden, jenem Pariser Geburtshelfer, der in seinem Buche „Megalanthropogenesie“ die Kunst lehren wollte, große Männer zu gebären. Wäre die Intelligenz bei allen wirklich gleich, so müßte sich diese Gleichheit auf alle Stämme des menschlichen Geschlechts erstrecken. Die Eskimos, die Wilden, die Menschenfresser müßten dem Engländer, Franzosen, Deutschen 2c. gleich sein. Die Natur bringt in ihrer Mannigfaltigkeit nichts Gleiches hervor; man kann den Wuchs des Baumes beschleunigen und befördern, aber die Größe, die seiner Gattung eigenthümlich und in dem Kerne, von dem er abstammt, ursprünglich gezeichnet ist, kann nicht überschritten werden; und so verhält es sich auch mit der Bildung der Geister und ihren Kräften.“ So der Herzog von Levis, — und mit Recht. Der Grundsatz Jacotot's, daß alle Menschen gleiche Intelligenz haben, streitet mit aller Erfahrung, und ruht auf einer falschen, auf einer mechanischen Auffassung des Geisteslebens. Aber Jacotot's Methode war wahrer und praktischer, als die Grundsätze, von denen er sie ableiten zu müssen glaubte. Darum waren auch seine praktischen Erfolge groß. — In der „Gesellschaft der Methoden“ zu Paris ward vom Lehrer Froussard ein Bericht abgestattet von dem, was er bei einem Besuche in den Jacotot'schen Anstalten zu Löwen gesehen, gehört und erfahren hatte. Auf die Aufforderung von Jacotot gab er folgende Themata zu französischen Aufsätzen: das Schlachtfeld, die Rückkehr aus der Verbannung, der letzte Mensch am Ende der Welt, der Tod des Gottesleugners, eine Mücke, die fliegt. Nachdem diese Aufgaben unter die Schülerinnen vertheilt waren, wurde ihnen eine Viertelstunde zur Bearbeitung gelassen. Mit Ablauf derselben wurden die Arbeiten vorgelesen und unter den 10—12 Mädchen, welche die erste Klasse bildeten und 10—18 Monate unterrichtet waren, hatten mehrere Arbeiten geliefert, „welche die schönen Stellen unserer besten Schriftsteller nicht verunstalten würden“. Hierauf wurde von den Schülerinnen improvisirt. Die erste improvisirte 5 Minuten über den Tod des Gottesleugners „in einer Weise, daß sie der geübteste Mann hätte beneiden können“; eine zweite that dasselbe über das nämliche Thema, „ohne zu wiederholen, was die erste gesagt hatte, mit gleicher Geschicklichkeit in Ton und Ausdruck“; eine dritte sprach über die fliegende Mücke 8½ Minute, ohne anzuhalten „in bezaubernder Weise“. Nach diesen Uebungen gab der Besuchende Stücke aus französischen Gedichten, um sie in Musik setzen zu lassen: nachdem die Schülerinnen den Text gelesen hatten, begannen sie sogleich die Melodie und die Begleitung zu componiren, und der Berichterstatter sagt, daß er selten mit mehr Geschmack und Ausdruck singen gehört habe.

Mit Ausnahme seiner falschen Voraussetzung, daß alle Menschen gleichen Verstand hätten, stimmt Jacotot in seiner praktischen Methodenlehre mit den Grundsätzen der neueren deutschen Pädagogik überein. Bei ihm und bei ihnen ist die Hauptforderung Anschauung des Unterrichts: keine Bezeichnung soll abgesondert von der Sache gelernt werden. Er und sie halten die Wiederholung für die Seele des Unterrichts, weil man nur weiß, was man behalten hat, und nur behält, was man wiederholt. Mit der philanthropischen Schule stimmt Jacotot in so weit überein, als die fremden Sprachen durch die Uebung wie die Muttersprache erlernt werden sollen; mit ihr in Gegensatz tritt er aber in der Ansicht über die Art des Lernens, denn sein Universalunterricht ist „keine Schnellpost, die im Schlafe an das wirkliche Ziel trägt, sondern der Weg muß wirklich gemacht werden." Von den Humanisten unterscheidet sich Jacotot dadurch, daß er die Grammatik der Erlernung der Sprachen nachfolgen läßt. Mit Pestalozzi theilt er die Liebe zur Menschheit, nur daß er mit kaltem Verstande suchte, was jener mit glühendem Gefühl eroberte. Jacotot fand deshalb in Deutschland seine Freunde und Feinde. Palmer sagt: „Bei Jacotot ist theils die natürliche und gewaltsame Anheftung alles möglichen Lernstoffes an ein Hauptbuch offenbar dem Wahrheitssinn nicht eben förderlich (wenn z. B. eine Tugend nur darum gut ist, weil sie im Telemach als solche vorkommt, nicht weil sie es an sich, aus innern Gründen oder aus Gottes Wort ist); theils sind schon die allgemeinen Grundsätze mit einer gesunden Psychologie, wie mit einem das Wirkliche treu aufnehmenden Wahrheitsgefühl nicht vereinbar." Baur spricht: „Jacotot baute seine Methode auf den total falschen Satz: Tous les hommes ont l'égale intelligence und auf eine unnatürliche Verzerrung des durchaus wahren Satzes, daß die einzelnen Unterrichtsgegenstände stets in lebendiger Beziehung zu einander gehalten werden müssen, welche er in dem mysteriösen Symbolum „Alles in Allem" aussprach; das Resultat konnte nur ein von einzelnen Wahrheiten durchwobenes System von Sonderbarkeiten sein." Diesterweg führt als Charakter der Jacotot'schen Methode auf: 1) Das Verwerfen alles abstracten Reflexions- und Regelwerks und das damit zusammenhängende Verfahren, den Schüler mit den Thatsachen in dem Sprachunterrichte bekannt zu machen, und erst späterhin aus den aufgefaßten Erscheinungen die allgemeine Regel zu entwickeln; 2) das Dringen und Halten auf ganz vollkommene Fertigkeit und Geläufigkeit in dem, was einmal gelernt wird; 3) die stete Vergleichung alles dessen, was gelernt wird, mit dem, was bereits gelernt ist; 4) die Mannigfaltigkeit der Uebungen an dem einen Lehrstoffe: Auswendiglernen, Hersagen, Niederschreiben, Zergliedern,

Vergleichen und Unterscheiden, Erweitern, Zusammenziehen, Anwenden ꝛc., mündlich und schriftlich; 5) die Erregung und Festhaltung der Selbstthätigkeit des Schülers von Anfang an durch den ganzen Unterricht, indem sich der Lehrer auf das Prüfen und Untersuchen, ob alles gehörig begriffen ist, beschränkt.“ In der Neuzeit ist die Jacotot'sche Methode vorzüglich in Norddeutschland beim Lese- und Schreibunterricht angewandt worden. —

24.
Das Schulwesen in Nordamerika.

Es zerfällt in die **Volksschule** und die Schulen der **„higher Departments of learning.“** Die **Volksschule** (Common School) zerfällt wieder in die „Primary School“ und die „Grammar School“. Als höchste Stufe für Auserwählte und Tüchtigbefundene schließt sich an die Gesammt-Volksschule ein höherer Cursus, der verschiedene Namen trägt, hier „Supplementary Course“, dort „Select School“, hier „High School“, dort wieder „Union School“ genannt wird. In einigen großen Städten des Ostens sind Primary School und Grammar School äußerlich von einander getrennt; jede hat ihren besonderen „Principal“ (Director); in einigen Städten des Westens sind sie dagegen zu einheitlichen Anstalten zusammengezogen unter dem Namen „District Schools“, welcher Name also im Westen die Gesammt-Volksschule bezeichnet, wie im Osten die Benennung Common School. Im Osten, z. B. in New-York, enthalten die Primary Schools gemischte Klassen, die Grammar Schools dagegen zerfallen in ein Male Department und ein Female Department. Die District Schools des Westens aber kennen bis oben hinauf keine Trennung der Geschlechter — ein Umstand, der der Natur der Sache nach den Leistungen dieser Schulen schwerlich zum Heile gereicht. — Die Zahl der Stufen ist in den verschiedenen Volksschulen eine verschiedene. New-York theilt seine Common School in 12 Klassen, Boston und Chicago in 10, St. Louis in 8 Klassen. In Ohio ist zwischen District School und den höheren Cursus (hier High School genannt) noch eine Vermittlungsstufe, die „Intermediate School“ eingeschoben, während sich in Michigan dieser höhere Cursus (hier Union School genannt) unmittelbar an die Primary School anschließt, so daß dieser höhere Cursus also auch die Grammar School in sich begreift. — Unter den Schulen der higher Departments of learning finden wir zunächst die „Academies“, dann

die „Colleges“ und die „Universities“, den „Stolz der amerikanischen Schule“. Endlich giebt es „Professional Schools“, welche auf einen bestimmten Beruf vorbereiten.

Die Primary Schools. In ihnen (also auch in den unteren Klassen der District Schools) erscheint das Lesen, Buchstabiren und Worterklären (Reading, Spelling und Definitions) als das Geschäft, dem der größte Theil der Zeit und die zärtlichste Sorgfalt der Lehrer gewidmet ist. Das Rechnen kommt daneben allmählich zur Geltung. In den unteren Klassen herrscht ein zweifelhaftes Kopfrechnen (Mental Arithmetic), neben welches sich in den mittleren und oberen Klassen das Tafelrechnen (Written Arithmetic) stellt. Es besteht in den meisten Schulen in dem mechanischen Einüben der vier Spezies. Die Tables in Addition, Multiplication ꝛc. — so berichtet Rudolph Dulon in seinem interessanten Werke „Aus Amerika. Leipzig und Heidelberg 1866“, dem wir hier dasjenige entnehmen, was die officiellen New-Yorker Berichte nicht bieten — spielen eine Hauptrolle. „Short Division“ erscheint als das Ziel der Primary School, jedoch werden dem Gedächtnisse wohl auch die „Tables of Weight, Times and Measures“ oktroyirt. In der Schreibkunst und im Zeichnen werden in den obersten Klassen schwache Versuche auf der Schiefertafel gemacht. Gesangunterricht (Instruction in Vocal Music) und Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen (Lessons on Natural Objects and Common Things) soll während des ganzen Cursus der Primary School ertheilt werden. „Ich fürchte, — sagt Dulon — daß diesen Instructions und Lessons in gar vielen Schulen noch nicht die Sorgfalt gewidmet wird, die ihnen gebührt, daß ihnen auch wohl nicht der Grad pädagogischer Gewandtheit entgegenkommt, ohne welche weder Barnard's noch Coltin's werthvolle Werke den wünschenswerthen Erfolg haben können.“ In den Neu-England-Staaten bricht sich die Ansicht von dem Werthe des Anschauungsunterrichts erfolgreich Bahn, während in der „Empire City“, in New-York, bisher nicht davon die Rede ist. Als ein Helfer in aller Noth erscheinen die „Textbooks“, die Bücher, in denen die Wissenschaften, in Frage- und Antwortform verarbeitet sind. Sie bieten Gelegenheit zum Auswendiglernen der Definitions, Common Things und Natural-Objects. Dulon versichert, daß ein lebhafter Kampf gegen die alleinige Inanspruchnahme des Gedächtnisses bereits begonnen und hier und da schon gute Früchte getragen habe.

Die Grammar School. Reading, Spelling und Definitions bleiben in ihr ein Gegenstand großer Sorgfalt. In einer der unteren Klassen tritt die Grammar mit ihrer abermaligen Gedächtnißarbeit ein,

um durch 4 oder 5 Klassen hindurch tractirt zu werden. Die Regulation der Stadt New-York gebieten, die English Grammar in der vierten Klasse mit der Analyse des einfachen Satzes zu beginnen, schreiben für die dritte Klasse die Analyse des zusammengesetzten und erweiterten Satzes vor, verordnen für die zweite Klasse die Etymologie und lassen endlich in der ersten Klasse zu der fortgesetzten „Grammar and Etymologie“ die Correctur fehlerhafter Sätze (Corrections of false Syntax) und die Anfertigung von Aufsätzen hinzukommen. Der Schreibunterricht erzielt verhältnißmäßig oft bedeutende Erfolge. Das Rechnen tritt in den Vordergrund. „Es beginnt mit der Long Division und dem Federal Money, geht durch die Brüche zu den Decimalbrüchen, kommt auf die angewandten Rechnungsarten und endlich in den obersten Klassen zu dem wahren Heiligthum des amerikanischen Lebens, zu dem Kapitel vom „Profit and Loss.“ Dieses Kapitel wird tüchtig durchgearbeitet, und in dem Mechanismus der hierher gehörenden Rechnungsarten wird oft eine Fertigkeit erreicht, die bei dem gewandten Amerikaner für die Bedürfnisse des Lebens ausreicht.“ Algebra wird blutwenig getrieben, und das übrige Feld der Mathematik gar nicht berücksichtigt. Die Geographie wird sehr eifrig betrieben, so sogar, daß dem Amerikaner Gelegenheit geboten wird, auch diejenigen Theile der Erdoberfläche kennen zu lernen, welche außerhalb des Gebietes der Vereinigten Staaten liegen, wohingegen der Geschichtsunterricht sich meistens auf die Geschichte der Vereinigten Staaten beschränkt. Der Constitution dieser Staaten gilt in der Regel eine besondere Lection. Die Naturbeschreibung wird stiefmütterlich behandelt. „Eine Astronomie wird gelehrt, die sich zuweilen zu wunderbarer Gelehrsamkeit versteigen soll, recht oft jedoch über alltägliche Erscheinungen im Dunkeln läßt.“ Der Gesang wird durch die ganze Volksschule gepflegt — wie Augenzeugen versichern eben so wenig mit besonderem Erfolge wie der Zeichenunterricht.

Der höhere Cursus. Der „Supplementary Course“ in New-York erweitert den früheren Unterricht und läßt als neue Unterrichtsfächer die Geometrie, allgemeine Geschichte, Physik, Chemie, Rhetorik und die französische und deutsche Sprache hinzutreten.

Der Schultag währt in allen den bisher besprochenen Schulen in der Regel von 9—12 Uhr und von 1—3 Uhr: der Sonnabend ist ganz frei. „Während der Stunden des Schultages wechseln Lectionen, welche die Lehrer ertheilen, mit sogenannten „Studying Lessons“, in denen die Schüler unter Aufsicht der Lehrer „ihre Bücher studiren“,

auch wohl schriftliche Arbeiten anfertigen. Diesem „Studying" sind bis zwei Stunden täglich gewidmet, so daß für den belebenden Verkehr zwischen Lehrern und Schülern, für die eigentliche und wesentliche Arbeit der Schule nur drei tägliche Stunden (macht also in der Woche fünfzehn Stunden) übrig bleiben. Der Unfug erstreckt sich selbst auf die Primary Schools, so auf die untersten Klassen derselben. — Um in den Rahmen der wenigen Stunden Zeit für die zahlreichen Fächer des Unterrichts zu finden, sind die armen Stunden wunderbar zerrissen und zerzaust. Wir finden Lectionen nicht allein von dreißig Minuten, sondern von zwanzig, von fünfzehn, von zehn, ja — von fünf Minuten! Ein Lectionsplan bestimmt „9. 10 to 9. 15 gymnastics" und „2. 40 to 2. 45 gymnastics". Ja, selbst Anschauungsunterricht wird empfohlen in Lectionen, „each from five to ten minuts long"!! — In den großen Städten des Ostens und Westens findet die Volksschule eine Ergänzung in den „Evening Schools". Sie öffnen sich in den Wintermonaten für sechzehn bis achtzehn Wochen und versorgen, so weit sie nicht Einwanderern zu Gute kommen, Zurückgebliebene vorgeschriebenen Alters mit Reading, Spelling, Definitions, mit Arithmetic, Writing und Drawing. Sie haben in New-York ein Male Department und ein Female Department und berechnen auf je dreißig Schüler einen Lehrer." —

Die Schulen der higher Departments of learning. Die Academies haben einen sehr verschiedenen Charakter und verfolgen sehr verschiedene Ziele. Die Free Academy von New-York sucht unter den Colleges und Universities ihre Rivalen, während andere Academies kleine Anstalten oder besser Curse sind mit einem ganzen Male Teacher oder einem eben so vollständigen Female Teacher. Diese üben ihre High-School-Künste an 20—40 theils männlichen, theils weiblichen „Studenten" aus. Auch die Hoboken Academy, eine deutsch-amerikanische Elementarschule, die unter einer tüchtigen Leitung stehen soll, also Gelegenheit hat, sich herauszuarbeiten, zählt sich zu den „Academies". — Die Academies des Staates New-York sind vom Staate incorporirt und stehen unter der Aufsicht der „Regents of the University of the State of New-York". Ihre Zöglinge heißen „Students" und stehen der Mehrzahl nach in dem Alter vom 13. bis zum 16. Lebensjahre. Die Frequenz ist sehr verschieden. 1863 wurden zum Berichte an die Regents 230 Akademien verpflichtet. Unter ihnen finden sich einige, die weniger als 20, andere, die weniger als 40 Zöglinge hatten, während die größere Hälfte aller Akademien je 50—100 Zöglinge zählte. Zwischen je 100 und 200 Zöglinge

hatten einige fünfzig Akademien, zwischen 200 und 300 etwa zehn, und die Zahl 300 ist nur in den Brooklyn Collegiate and Polytechnicae Institute (380), in der Waterloo' Union School (470), in dem Parker Collegiate Institute in Brooklyn (470) und in der New-York Free Academy (720) überschritten worden. „Die übergroße Mehrzahl aller Akademien zählt Männlein und Fräulein unter ihren Studenten. Nur zehn Akademien etwa verschließen den jungen Ladies die Thüre ganz, unter ihnen die New-York Free Academy. Zur Entschädigung dafür sind zehn andere, unter ihnen das Parker Collegiate Institute in Brooklyn, ausschließliche Heiligthümer Feminini generis." — Die Akademien sind über alle Counties des Staates zerstreut. Sie verdanken diesen, anderen Corporationen, Städten, oder auch Privatpersonen ihr Dasein. Nur die New-York Free Academy ist vom Staate in's Leben gerufen. Sie besitzen in beweglichen und unbeweglichen Gütern ein Vermögen, daß auf mehr als drei Millionen Dollars veranschlagt worden und täglich im Wachsthum begriffen ist. Einige Anstalten berechnen ihr Vermögen auf 100,000, andere nur auf 3000 Dollars. Die Volksschulen stehen allen unentgeltlich offen; unter den Akademien aber sind nur wenige Freischulen. Das Honorar der Studenten erscheint als Hauptbedingung der Unterhaltung. Uebrigens kommt der Staat allen diesen Anstalten zu Hülfe. „Er hat sie alle unter seine väterliche Obhut genommen und zahlt für die Ehre selbstverständlich in cash." Aus dem „Literature Fund" zahlen die Regents jährlich 40,000 Dollars an die verschiedenen Akademien. Außerdem erhält eine größere Anzahl derselben eine jährliche Beihülfe für die Ausbildung junger Leute zu „Common School Teachers." — Ein principieller Unterschied zwischen der Akademie und dem höheren Cursus der Volksschule existirt nicht, eben so wenig zwischen Academy und College. Die Amerikaner suchen den Unterschied in drei Stücken. Die Akademien setzen einen geringen Bildungsgrad voraus, legen einigen, wenn auch oft nur sehr geringen Nachdruck auf klassische Studien und sind nicht unmittelbar mit Professional Schools verbunden. Was die Bildungsziele betrifft, welche sie verfolgen, so findet sich in den meisten zunächst ein Cursus der „Ordinary Elementary Studies". Studenten und Studentinnen werden hier jeden Tag, dort alle zwei Tage im Buchstabiren, Lesen, Schreiben und elementaren Rechnen geübt. Die Zahl der Akademien, welche diese Uebungen auf je den dritten Tag beschränken, ist sehr klein, und nur die New-York Free Academy, die Albany Academy, die Rochester Free Academie und einige den Ladies ausschließlich gewidmeten Anstalten wagen es, das, was die

Volksschule in ihren beiden Anstalten bietet, unbedingt zur Voraussetzung ihrer Wirksamkeit zu machen. Neben den Reading, Spelling und den Definitions, dem Writing und der Arithmetik mit allen ihren Gewichts-, Zeit- und anderweitigen Tafeln erscheinen Geographie, englische Grammatik, Algebra, Astronomie und die Buchhaltung auf dem Stundenplane; allem diesen schließen sich Exercises in Composition und Exercises in Declamation an. Sind die Elementary Studies überwunden, so folgt ein Cursus, in dem das Studium der Muttersprache zwar fortgesetzt, der Nachdruck jedoch auf Mathematik und Naturwissenschaften gelegt wird. Auch mit dem Studium der alten Sprachen oder einer neueren, je nach Bedürfniß und Wunsch, wird begonnen. Der mathematische Unterricht versteigt sich in die analytische und descriptive Geometrie, sowie in die Trigonometrie hinein. Naturgeschichte, Physik und Chemie treten neben der Astronomie auf. Der lateinischen Sprache werden im günstigsten Falle in den beiden ersten Jahren 3—4 Lectionen wöchentlich, in den beiden folgenden Jahren 2—3 Lectionen gewidmet. Die Grammatik wird mit außerordentlicher Schnelligkeit nach Ahe'scher Methode ohne viel Kopfzerbrechen studirt. Man langt beim Cäsar, Cicero oder Virgil im Nu an. „Die Herren Studenten sind beim Cicero, aber Cicero ist deswegen noch lange nicht bei ihnen. Ebenso erstaunlich kurz ist der Weg von dem Kennenlernen der griechischen Buchstaben bis zum Herodot und Xenophon." Uebrigens werden in allen Anstalten die Studenten der klassischen Gelehrsamkeit überhoben, sofern die Eltern oder Pfleger sich einverstanden erklären. Sie können französische, deutsche, spanische, zuweilen auch italienische Lectionen erhalten, sind jedoch der Gefahr, in einer dieser Sprachen erhebliche Fortschritte zu machen, wohl nur in sehr seltenen Fällen ausgesetzt." Dem Feldmessen wird auf einigen Akademien große Sorgfalt gewidmet; zuweilen wird auch „Civil Engineering" und „Navigation" gelehrt. Den Studentinnen enthält man das Geheimniß der Prospection.

In den oberen Klassen tritt an die Studenten eine wahre Sündfluth von Gelehrsamkeit heran: hier und da Mineralogie, Zoologie und Geologie, dann aber sicher Botanik, Chemie, Anatomie, Psychologie, „Hygiene", Meteorologie, ein Cursus der allgemeinen neben der amerikanischen Geschichte, Logik, Rhetorik, das „Constitutional Law" und in einigen Anstalten „Political Economy". Sogar die Philosophie, zu der nach amerikanischen Begriffen die Logik nicht gehört, erscheint als Moralphilosophie, Religionsphilosophie, Methaphysik, auch wohl als „Natural Theology". Alle Wissenschaft wird in das Textbook

hineingearbeitet und dem Gedächtnisse mundgerecht dargeboten. Auf einigen Lectionsplänen glänzen auch „Elements of Criticism“. — Selten beziehen die „Studenten“ die Akademie vor dem dreizehnten Jahre; sie studiren vier, höchstens fünf Jahre. Die Stunden des unmittelbaren Einwirkens der Lehrer auf die Schüler betragen wöchentlich zwanzig (täglich vier), so daß in deutschen Gymnasien mit ihren zwei und dreißig wöchentlichen Unterrichtsstunden in 3 Jahren mehr verarbeitet werden kann, als jenseit des Oceans in 5 Jahren. Dabei ist in Amerika die Zahl der Schüler, welche 4—5 Jahre in einer Anstalt aushalten, nur klein. Ueberall findet sich in den Schulen ein schlimmes Ab und Zu. Die Schulen gleichen dem Taubenhause; die Täubchen flattern nach Gutdünken und des Wechsels und der Veränderung halber zwischen ihnen hin und her. Eine ungenügende Verwendung von Lehrerkräften kommt hinzu, um jeden durchgreifenden und ansehnlichen Erfolg unmöglich zu machen. So finden sich z. B. im Staate New-York mehr als hundert kleine Akademien, die 20—80 Schüler haben. An diesen sind 2, 3, auch 4 Lehrer in Arbeit, Males und Females, in den meisten Fällen 1 und 1, 2 und 2, 1 und 2. Diese sollen die erwähnte ganze Arbeit thun! Die großen Akademien, New-York Free Academy voran, sind freilich reichlich versorgt und leisten Gutes. Zu den kräftigst wirkenden Akademien gehören die Public Latin School in Boston, die Philips Academy in Exeter, die Philips Academy von Andover. „Sie treiben die alten Sprachen in einem Umfange, der sie zu den tüchtigsten Vorbereitungsanstalten der Universitäten in Cambridge und Yale macht.“

Die 1856 gegründete High School von Chicago hat sieben Lehrer neben drei Lehrerinnen. Sie verbindet mit dem General und dem Classical Course sehr zweckmäßig ein Normal Department, d. i. ein Lehrerseminar, welches Chicago mit tüchtigen Lehrern versorgen soll. Der Lectionsplan dieses Seminars absolvirt freilich die gesammte Unterrichtskunst auch in 52 Lectionen. —

Die „Colleges“ und die „Universities“ sind der Stolz der amerikanischen Schule. Der Amerikaner hält ein gutes Stück auf sie, und in der That finden sich unter ihren Schülern eine nicht geringe Menge glänzender Namen. Es finden sich unter diesen Anstalten ebenfalls große Verschiedenheiten nach Rang und Bedeutung. Die beiden, Benennungen deuten übrigens auf keinen wesentlichen Unterschied hin obgleich die Berufsschulen, die Law Schools, Medical Schools, Divinity Schools rc. häufiger mit den Universitäten als mit den Colleges verbunden sind. Einige Universitäten, wie die Alfred University, die

Ingham University, die University of Brooklyn und viele andere sind gar klein und befinden sich noch in einem embryonischen Zustande. Die berühmteste, älteste und reichste Hochschule in Amerika ist die Havard University in Cambridge, nahe bei Boston in Massachusetts. Sie zählt in ihrer Collegiate Faculty gegen 400, in den Berufsschulen gegen 400—500 Studenten. Ihr am nächsten steht Yale in Conneticut, eine zwar arme, aber hochangesehene Bildungsanstalt. Zu den größten Hochschulen gehören die University of Pennsylvania, Colombia College, Union College und die University of Michigan in Ann-Arbor; ihnen schließt sich die New-York Free Academy in würdiger Weise an. — Als Bedingung der Aufnahme wird von den Hochschulen — in der Regel — ein Alter von wenigstens 14 Jahren und der gründlich und tüchtig verarbeitete Cursus der Grammar Schools hingestellt. Außerdem fordern sie Kenntniß der geometrischen Anfangsgründe (z. B. Four Books of Loom's or Legendre's Geometry) und einen Anfang im Studium der lateinischen und griechischen Sprache. Dieser Anfang ist kein geringer; denn die Aspiranten haben ein Examen zu bestehen, das sich in der Regel auf einige Bücher aus Cäsar's de bello gallico, auf einige der ersten Gesänge aus Virgil's Aeneide, auf Sallust und einige Reden Cicero's, auf einige Bücher aus Xenophons Anabasis und auf einige Gesänge der Odyssee bezieht. Zur Vermeidung einer mangelhaften Präparation der Aufnahme Suchenden haben einige Anstalten sich mit einem Preparatory Department verbunden. Ein solches erscheint z. B. als unterste Stufe an der New-York Free Academy. Zur Aufnahme in die Stufe genügen die Kenntnisse, welche die Grammar School gewährt, und die klassischen Studien werden erst in der Vorbereitungsklasse begonnen. — In den größeren Hochschulen ist zu unterscheiden das „Collegiate Department" von den „Professional Departments." Ersteres tritt auch unter dem Namen des Department of Arts, des Department of Science, Literature and the Arts, der College Faculty 2c. auf. Hier werden griechische und lateinische Sprache und Literatur, griechische und römische Alterthümer gelehrt. Der mathematische Unterricht erhebt sich bis zum Integral Calculus, Fundamental principles of differention 2c. Aus dem Bereiche der Naturwissenschaften erscheinen Astronomie, alle Theile der Physik, Chemie, Botanik, Mechanik. Auch werden gelehrt Moral Philosophy, Intellectual Philosophy, Political Economy, Political Philosophy, und nirgends fehlen die „Evidences of Christianity", die sich — wie Dulon versichert — von den Resultaten der deutschen Kritik ganz rein erhalten haben. Zum Studium der

neueren Sprachen wird überall die Gelegenheit geboten; Cambridge lehrt sogar die neugriechische Sprache. Ein Professor der hebräischen Sprache findet sich in den Catalogen selten verzeichnet. Dagegen spielen die Lectures on Military Science in neuester Zeit eine nicht unerhebliche Rolle. Die Studenten müssen Aufsätze in englischer Sprache, griechische und lateinische Exercitia, lateinische Aufsätze und Uebersetzungen aus dem Lateinischen und Griechischen anfertigen. Die „Declamations“ werden in den oberen Klassen zu „Original Declamations“, und nirgends fehlen die Debattings und Discussions. Die Studirenden — also diejenigen, welche das Preporatory Department hinter sich haben — zerfallen in vier Klassen: in die Freshman Class, Sophomore Class, Class of the junior Sophisters und die Class of the senior Sophisters — ganz so wie in dem englischen Cambridge. Wo es die Zahl der Studirenden nöthig macht, werden die Klassen für den Unterricht in den Hauptfächern, namentlich im Lateinischen und Griechischen in zwei oder mehrere Sectionen getheilt, die man getrennt unterrichtet. Der Cursus jeder Klasse dauert ein Jahr. Ueber die Versetzung entscheidet ein Examen, das alle Unterrichtsgegenstände der Klasse umfaßt. Das Studienjahr zerfällt in zwei, häufiger in drei „Terms“, deren erster vom Ende September bis zum 24. December, deren zweiter vom 3. Januar bis Ende März, deren dritter vom Anfang April bis zum 4. Juli währt. Der Unterricht tritt in Lectionen auf, — Recitations auf Grund der unentbehrlichen Textbooks, — denen sich Vorlesungen anschließen. Die Zahl der täglichen Lectionen beträgt drei, die der Vorlesungen wöchentlich drei. Wer Unterricht in neueren Sprachen begehrt, erhält eine vierte Lection. Ueber die Kürze dieser Zeit, welche man dem Unterrichte der Vierzehn- bis Achtzehnjährigen zuwendet, wird mit Recht Klage geführt.

In der Freshman Class dominirt die Mathematik und neben derselben die griechische und lateinische Sprache. Dem ersten Gegenstande wird das ganze Jahr hindurch täglich eine Stunde gewidmet; die griechische Sprache wird in drei, höchstens vier wöchentlichen Stunden gelehrt, die lateinische überall nur in drei Stunden. Als Beispiel der Stoffverarbeitung führt Dulon an, daß Columbia College in drei wöchentlichen Stunden in seiner Freshman Class 500 Verse „from various parts of the Odyssee“, 275 lines from Hesiod und 622 lines of Theocritus studirt hat und zwar „payng close attention to the scanning and parsing“. Der Rhetorik, der Geschichte oder einem naturwissenschaftlichen Fache ist eine Unterrichtsstunde gewidmet, während die Naturwissenschaften den wöchentlichen

Vorlesungen anheim fallen. — Die Sophomore Class legt ebenfalls in einer täglichen Stunde den Nachdruck auf Mathematik. Zwei, höchstens drei Stunden fallen ab für die lateinische und für die griechische Sprache. Letztere ruht bisweilen in einigen Terms gänzlich. Hier wird daneben Political Economy, dort die Logik, dort die alte Geographie und die alte Geschichte, seltener ein Theil der Physik berücksichtigt. Die englische Literatur und die Rhetorik tritt dagegen neben der Mathematik in den Vordergrund. — In der Klasse der Junior Sophisters tritt die Mathematik ihre Hegemonie an die Naturwissenschaften ab, ja, sie wird wohl gar gänzlich übergangen. Neben der massenhaft auftretenden Naturwissenschaft kommt die Logik des Aristoteles bescheiden zur Geltung, und Moralphilosophie, Psychologie und Metaphysik erscheinen gelegentlich. Die Pflege des Lateinischen und Griechischen ist nicht mehr der Mühe werth; die schwersten Schriftsteller sind bereits in der zweiten Klasse tractirt und — maltraitirt worden. Das freie Sprechen und Debattiren wird fleißig geübt. Die Aufsätze haben ihren Fortgang; die Uebersetzungen werden in metrischer Form erwartet. Die Geschichte zeigt sich hin und wieder schüchtern in Gesellschaft mit den schönen Künsten und ihrer Anwendung auf das praktische Leben. — Die Senior Sophisters haben für die alten Sprachen noch weniger Zeit als die Juniors. Eine Stunde die Woche für die griechische und eine für die lateinische Sprache erscheint als höchstes Maß. Den Hauptnachdruck legt die Senior Class auf die amerikanische Frömmigkeit (Evidences of Christianity), auf die amerikanische Moral und die amerikanische Philosophie. —

Neben dem Collegiate Department finden wir das „Scientific Department". Die Studenten können auf den Hochschulen nämlich der klassischen Gelehrsamkeit entgehen und ihre Kraft den neueren Sprachen, dem Studium der Mathematik, der „Practical Chemistry", auch wohl den Staatswissenschaften und der Philosophie völlig zuwenden. Sie heißen dann Scientific Students. Außer ihnen giebt es „Partial Students", die sich einfinden, um längere oder kürzere Zeit die eine oder die andere Sprache zu studiren. Die „Lawrence Scientific School" von Cambridge, an der Agassiz lehrt, umfaßt eine Abtheilung für Chemie, für Zoologie, für Botanik und Mineralogie, für Engineering, für vergleichende Anatomie und Physiologie.

Examina werden in der Regel am Schlusse jedes „Terms" zwei Tage lang mit großer Feierlichkeit abgehalten. Die Prüfung, welche den ganzen Cursus beschließt, ist ein Kampf um den akademischen Grad. Wer siegt, ist ein „Graduate". Wer im Collegiate Department die

Classical Studies ruhmvoll überwunden hat, wird Bachelor of Arts (A. B.), wer den vollen Scientific Course durchgemacht, zwei bis drei neuere Sprachen studirt und „a satisfactory examination in the whole“ bestanden hat, Bachelor of Science (S. B.) Die „Partial Students“ gehen leer aus. Kann sich der Bachelor nach drei Jahren über seine wissenschaftlichen Bestrebungen „to the satisfaction of the Faculty“ ausweisen, so erhält er die Würde eines Master of Arts oder of Sciences. — Ueber die Gesammtleistungen der Hochschulen urtheilt Dulon folgendermaßen: Die Schulen berücksichtigen in rühmlicher Weise den Grundsatz „non pro schola, sed pro vita“; sie betrachten richtig die religiöse Belehrung als die Spitze und den Schlußstein der ganzen Bildung und quälen nicht Kinder mit Sätzen und Formeln, die zu verstehen sie noch nicht im Stande sind; „die Mehrzahl der Anstalten aber drängt in eine Klasse eine solche Ueberfülle mathematischer, in eine andere Klasse eine solche Fluth naturwissenschaftlicher Gelehrsamkeit zusammen, daß sich die Besorgniß des oberflächlichen Auffassens und des gedankenlosen Memorirens aufzwingt. Die geistbildende Macht dieser Lehrobjecte wird in der Fluth erstickt, und — einiges Flickwerk für den Hausbedarf ist gewiß nicht selten der einzige Gewinn.“ —

Die „Professional Schools“ wollen zur Handhabung eines bestimmten Geschäfts befähigen. Sie sind Medical Schools, Law Schools, Theologian Seminaries, Schools of Engineering, Schools of Arts, Schools of Practical Chemistry &c. und zum Theil mit den Universitäten verbunden, wodurch diese den Anschein der Aehnlichkeit mit einer deutschen Universität erhalten, die übrigens mit ihrer akademischen Freiheit von den gleichnamigen Anstalten Amerika's himmelweit verschieden sind und es überall nicht mit unentwickelten Knaben, sondern mit wohlunterrichteten und verhältnißmäßig durchgebildeten, geistig selbständigen Jünglingen zu thun haben. Nach eigenen Eingeständnissen ist die geschäftliche Routine der Hauptzweck der Professional Schools. Wie wenig selbst die Medical Schools oft fordern und leisten, erhellt aus folgendem Beispiel, das Dulon erzählt. Er sagt: Wir kannten junge Leute, die einige Jahre in einer Apotheke beschäftigt gewesen waren. Ihre Bildung übertraf kaum die der New-Yorker Grammar Schools, und ihre klassische Gelehrsamkeit hätte sie nicht zur Unter-Tertia eines deutschen Gymnasiums berechtigt. Der Geist gab ihnen plötzlich ein, Aerzte zu werden. Sie waren in einer Apotheke beschäftigt gewesen; damit war der Nachweis mehrjähriger medicinischer Studien gegeben. Sie besuchten nun zwei Winter hindurch

eine Medical School, nahmen an allen Vorlesungen, an allen clinical instructions pflichtschuldigst Theil, galten als Schüler eines practicirenden Arztes, und am Ende des zweiten Wintercurses, also nach einem Studium ganzer zehn Monate, waren sie Doctores Medicinae! — Nicht viel besser steht es mit den Leistungen der übrigen Berufsanstalten. —

Die Schulverwaltung. In Washington existirt eine General-Regierung, die aber nur mit den Lehranstalten etwas zu thun hat, die von den Vereinigten Staaten im Dienste der Army und der Navy errichtet worden sind, mit dem weltberühmten Westpoint und den weniger berühmten Navigationsschulen. Die sonstige Verwaltung verbleibt den einzelnen Staaten. Eine Schilderung der Zustände im Staate New-York charakterisirt die gesammte Verwaltung. Hier steht an der Spitze des Schulwesens der „State Superintendent of Public Instruction". Er überwacht das Schulwesen des Staates und leitet es durch „general rules and regulations" den Staatsgesetzen gemäß. An diese Behörden haben die Superintendenten der Städte und Counties über den Stand der Schulen in ihren Bezirken alljährlich zu berichten und ihren rules und regulations nachzuleben. Gegen die Entscheidung der Bezirkssuperintendenten kann bei der Oberbehörde appellirt werden. Jeder Superintendent ist als solcher Mitglied des „Board of the Regents of the University" und hat daher unmittelbaren Einfluß auf die Verwaltung der Hochschulen. Die höchste Behörde für diese Verwaltung bildet übrigens die „Regents of the University of the State of New-York". Zu ihr gehören ex officio der Gouverneur des Staats, der Lieutenant Governor, der Staatssekretär und der Superintendent des öffentlichen Unterrichts, außer denselben 19 Mitglieder, die aus den verschiedenen Theilen des Staates gewählt werden. Die Neunzehn wohnen zerstreut in verschiedenen Gegenden, während die übrigen Mitglieder ihren Wohnsitz in Albany haben. Die ganze Corporation versammelt sich alljährlich am zweiten Donnerstag im Januar im Capitol zu Albany, constituirt sich für das neue Jahr, — es wird ein Kanzler, ein Vicekanzler und ein Sekretär gewählt — nimmt die Berichte der verschiedenen Comités entgegen und faßt neue Beschlüsse. Zu ihrem Ressort gehört die Visitation der einzelnen Hochschulen, die Incorporation neuer, Bewilligung zum Ankauf von Unterrichtsmitteln, Verwaltung der Staatsbibliothek und des „State Cabinet of Natural History", Vertheilung der Schätze des „Literature Fond" und der jährliche Bericht an die Legislatur, der Vorschläge und Anträge zur Förderung der Public Education einschließt. Zu

jedem dieser Geschäfte wählt die Behörde ein Standing Comitee, bestehend aus 5 oder 6 Mitgliedern. Einzelne Anstalten werden durch je ein oder zwei Mitglieder visitirt. Die Regents haben in neuester Zeit eine allgemeine Versammlung der Regenten, Professoren, Lehrer und Beamten aller Universitäten, Colleges und Akademien angeordnet, um über die besten Methoden des Unterrichts zu berathen, die Wirksamkeit der betreffenden Anstalten des Staates in Harmonie zu setzen, einen Plan der Erziehung zu schaffen, welcher dem fortgeschrittenen Bildungsgrade der Bevölkerung entspricht und die Legislatur im Interesse des Schulwesens wirksam zu beeinflussen. 1863 wurde die erste derartige Versammlung abgehalten. — Die Regents of University zählen zu ihren Mitgliedern Leute der verschiedensten Lebensstellungen und Bildungsgrade. Bei keinem von ihnen ist eine umfassende Bekanntschaft mit dem Schulwesen, eine gründliche pädagogische Durchbildung erforderlich. Unter der Oberhoheit der Regenten werden die einzelnen Hochschulen von besonderen Körperschaften, die verschiedene Titel führen, verwaltet. An der Spitze der Faculty steht ein Chancellor, ein Provost oder ein President. — Ein Bild der Verwaltung des **Volksschulwesens** giebt die Einrichtung der Stadt New-York. Die Stadt ist für Gemeindeangelegenheiten in 22 Wards getheilt. Jeder Ward hat außer anderen School Officers zwei School Commissioners zu wählen. Diese treten zusammen und bilden den Board of Education der Stadt New-York. Der Geschäftskreis dieser Behörde umfaßt alles, was möglicher Weise dem Inneren und dem Aeußeren nach in den Bereich der Schulverwaltung fallen könnte und wirklich fällt. Hier handelt es sich um eine kleine Allmacht. Ein Staatsgesetz ist der Titel der Vollmacht des Board of Education. Er regiert die Schule durch By-Laws und ist Niemand verantwortlich, als dem Volke, welches den Gewählten sein Vertrauen oder Mißtrauen auszudrücken pflegt, wenn es sich um eine etwaige Wiederwahl handelt. Dieser Behörde öffnet sich bereitwillig der Staatsschatz: mehr als eine Million geht jährlich durch ihre Hände. Sie ernennt einen Superintendenten der städtischen Schulen und so viele Assistenz-Superintendenten, als ihr zweckmäßig erscheinen, auch einen Superintendenten der Schulgebäude, und bestimmt die Befugnisse, die Pflichten und das Gehalt dieser Beamten. Der Superintendent besucht die Schulen, prüft sie nach allen Richtungen, beräth mit den Beamten der Schule über Stundenplan, Disciplin ꝛc. und berichtet an den Board of Education. Er erkundigt sich nach den vorgeschlagenen Lehrern, veranlaßt ihr Examen; er kann bereits

angestellte Lehrer einer abermaligen Prüfung unterwerfen und ihre Anstellungsfähigkeit — „eor any reason satisfactory to him" — annuliren, vorbehaltlich der Genehmigung durch den Board of Education und — falls eine Berufung an ihn stattgefunden hat — durch den State Superintendent of Public Instruction. Dem letzteren muß er jährlich einen Bericht abstatten und „seinen Bestimmungen Folge leisten." In jeder Ward werden zwei „Commissioners", zwei „Inspecters" und acht „Trustees of Common Schools" gewählt. Diesen liegt die specielle Leitung der Wardschulen ob. Die Inspectoren haben die Schulen der Ward wenigstens zwei Mal im Jahre zu inspiciren. Die Inspection geht ebenfalls bis in's Einzelnste und Kleinste. Ueber alles erfolgt jährlich von ihrer Seite ein ausführlicher Bericht an die Trustees und den Board of Education. Die Trustees stellen die Lehrer und sonstigen Beamten an, lassen Reparaturen ausführen, versorgen die Schulen reichlich mit allen Bedürfnissen, fertigen Listen an, führen Rechnung und berichten dem Board of Education über die Zahl der Schulen und Schüler, Schulbesuch 2c. — An der Spitze des Lehrercollegiums steht ein „Principal", der in geeigneten Fällen durch den „Vice-Principal" vertreten wird. Sein Hauptaugenmerk hat er auf die Pünktlichkeit der Lehrer zu richten. Täglich hat er die Zeit der Ankunft und des Abschiedes der Lehrer zu registriren. Das Register wird seiner Zeit eingereicht, „und der nervus rerum ereilt den glücklichen Schulmeister nur, — wenn er nicht geschwänzt hat." In Cincinnati, Ohio, ist dem Principal eine einflußreichere Stellung gegeben worden — gewiß zum Vortheile der dortigen Districtsschulen. — „Im allgemeinen — sagt Dulon — weisen die Schulgesetze jedem Betheiligten den Kreis seiner Verpflichtungen mit einer oft so peinlichen Pünktlichkeit an, als erwarteten sie das Heil der Schule mehr von einem geordneten Ineinandergreifen mechanischer Bestandtheile, als von dem Geiste, der lebendig macht." Die Einsicht von der Nothwendigkeit der Vertretung einer genügenden Sach- und Fachkunde innerhalb der Behörde ist den Amerikanern noch nicht aufgegangen. Immerhin haben sie ein stolzes und großartiges Gebäude erbaut, daß äußerlich und innerlich immer mehr ausgebaut werden kann und wirklich ausgebaut wird. —

Die Lehrer. Unter ihnen befinden sich an den Hochschulen tüchtige und bedeutende Gelehrte, die nicht selten europäische Universitäten besucht und sich durch Talent und Fleiß zu hohen Stellungen emporgerungen haben. Ihre Vorbereitungen erhalten sie in den Colleges. Auf ihre pädagogische Vorbildung wird keine Rücksicht genommen — tout

comme chez nous! Die University of Michigan ist die einzige Hochschule, welche auf die Bildung der Lehrer einige Rücksicht nimmt. Was die Bildung der Volksschullehrer betrifft, so vertreten die Supplementary Course, die Select Schools und entsprechende Anstalten unsere Schullehrerseminare, ja sogar unsere Universitäten theilweise. Ihre Zöglinge haben nach beendetem Cursus und bestandenem Examen ein Anrecht auf ein Lehrer-Certificat des ersten Grades. Aus ihrer Mitte werden die Principals und die Vice-Principals gewählt. Nach einer Gesetzesbestimmung im Staate New-York muß der Empfänger des Certificats mindestens — — siebzehn Jahre alt sein. Es werden auch junge Leute, die sich dem Lehrstande widmen wollen, auf Kosten des Staats vier Monate lang in den Akademien unterrichtet. 1863 wurden 450 Lehrer und 1350 Lehrerinnen circa neunzig Akademien zugewiesen. Man fängt indessen an, die Wichtigkeit der theoretisch- und praktisch-pädagogischen Durchbildung der Lehrer zu begreifen und errichtet „Normal Schools" zu ihrer Ausbildung oder Fortbildung, worin Gewicht auf die „Theorie and Art of Teaching" gelegt wird. An der Spitze dieser Anstalten steht die „Normal University" in Bloomington im Staate Illionois. Das große, äußerst geschmackvolle Gebäude dieser Anstalt ist mit einem Kostenaufwande von 182,000 Dollars erbaut worden. 1864 wurde die Schule von 200 Ladies und 100 Gentlemen besucht. Die „Students" müssen bei ihrer Aufnahme 17 Jahre alt sein, wenn sie Knaben; 16 Jahre, wenn sie Mädchen sind. Im letzteren Falle bedürfen sie eines genügenden Sittenzeugnisses. Alle müssen genügende Fertigkeit im Reading, Spelling, Writing, einige Kenntnisse in der Geographie, im Rechnen, in der englischen Grammatik und endlich die Absicht haben, sich dem Schulfache im Staate Illionois zu widmen. Die Anstalt soll Volksschullehrer bilden, indem sie ihre Schüler in der Kunst des Unterrichtens unterrichtet. Die Elemente der Naturwissenschaft mit Einschluß der Chemie und Physiologie und die Verfassung der Vereinigten Staaten und des Staates Illionois werden als hervorragende Unterrichtsgegenstände bezeichnet. Der Cursus umfaßt drei Jahre. Außer der englischen Sprache wird auf Wunsch die lateinische gelehrt. Das dritte Bildungsjahr legt den Nachdruck auf die Methode des Unterrichts und die unterrichtliche Praxis. Zur Pflege der letzteren ist eine Modell School mit der Anstalt verbunden. Der jetzige Principal, Mr. Richard Edwards, wird als ein hervorragend tüchtiger und in jeder Beziehung segensreich wirkender Mann bezeichnet. Es sind ihm die Gefahren des Textbooks bekannt, und er dringt

auf das Unterrichten „ohne Buch". — Die übergroße Mehrzahl aller Lehrer der amerikanischen Volksschule sind Lehrerinnen; ihre Zahl überwiegt auch an gemischten Klassen und an den Knabenschulen. In einer Knabenschule der siebenten Ward in New-York wirkten 2 Lehrer neben 7 Lehrerinnen, in einer Mädchenschule 9 Lehrerinnen und kein Lehrer. St. Louis hat für circa 12,500 Schulkinder 185 Lehrer angestellt. Unter diesen sind achtzehn Lehrer und einhundertsiebenundsechzig Lehrerinnen! Chicago hat an seinen Districtsschulen zwar männliche Principals, aber nur Lehrerinnen — einhundertsiebenundachtzig! Siebzehn- und achtzehnjährige Mädchen stehen in Amerika lehrend vor einer Klasse, zu der dreißig, fünfzig, ja sechzig zwölf- bis vierzehnjährige Knaben gehören! Jede Bemerkung zu dieser exorbitanten Erscheinung dürfte in Deutschland überflüssig sein. Der Grund dieser eben so übertriebenen, wie im Ganzen naturwidrigen Heranziehung des weiblichen Geschlechts ist — Sparsamkeit. Die Damen erhalten in größeren Städten 300—900 Dollar jährlich, die Lehrer 900—1500 Dollar. Also werden Millionen durch die massenhafte Anstellung von Lehrerinnen erspart, und Pädagogik und Natur haben zu schweigen. — Von methodischer Strebsamkeit kann in Amerika bei der Herrschaft der Textbooks einstweilen noch nicht die Rede sein. Mehr oder weniger läuft alles auf ein mechanisches Anlernen hinaus; doch man ist auf dem Wege, die alleinige Herrschaft dieser Bücher zu brechen. Die Zügellosigkeit der Jugend ist groß, und die Disciplin ist daher in Amerika eine besondere Kunst und Fertigkeit, die besonders eingeübt und erlernt sein will. In den Schulen trägt sie einen militärischen, aber rein äußerlichen Charakter, trennt daher die Schule vom Leben, und ihre Dressur gilt nur bis zur Grenze der Schule. Die „Merits" und „Presents" spielen eine große Rolle, wodurch schon der Jugend das amerikanische Cash down eingeprägt wird. „Nichts geschieht „„um Christi willen"", alles des Lehrers und der Bezahlung wegen, heute in Merits und High Standing, später in Cash." —

Wir haben uns bei der Schilderung des Schulwesens der neuen Welt verhältnißmäßig lange aufgehalten. Die Schule dieser Welt ist trotz aller Mängel ein großartiges Gebäude, das alle Aufmerksamkeit verdient; sie deutet, wie Dulon sagt, auf Großthaten ohne Zahl, auf eine große Zukunft, die im hellsten Lichte strahlt. Zieht in das innere Heiligthum des Gottestempels der pädagogische Genius Deutschlands ein — dann und nur dann wird er den Ruhm des Geistes, der ihn gebaut hat, laut verkünden. Zur Erstrebung dieses Zieles

müssen Deutsche, die in Amerika ihre zweite Heimath gefunden haben, Rudolph Dulon folgen und den Amerikanern willig hülfreiche Hand leisten. —

25.

Die russische Erziehung.

Schon Peter der Große schuf einen Centralpunkt für Wissenschaft und Bildung in Rußland, indem er die Akademie der Wissenschaften und bei derselben ein Gymnasium, das erst 1803 aufgehoben wurde, zugleich mit einer „Universität" errichtete; letztere bestand 40 Jahre lang unter Leitung der Akademie. Das akademische Gymnasium bestand von Anfang an (1726) ohne Unterbrechung fort; die Universitätscurse wurden jedoch von Zeit zu Zeit unterbrochen aus Mangel an Zuhörern. Im Jahre 1747 bekam die Akademie ein neues Reglement, worin das Gymnasium und die Universität mit eingeschlossen waren. Die Gründung der Moskauer Universität, als der ersten vollständigen Anstalt der Art in Rußland, erfolgte im Jahre 1755. Sie wurde dem Ressort des Senats zugetheilt und bekam im übrigen einen von der höchsten Gewalt ernannten Curator und Protector, während die unmittelbare Aufsicht ein Director ausübte. Zugleich erhielt auch die Moskauer Universität ein Gymnasium. 1758 kam ein drittes Gymnasium in Kasan hinzu. — Als aber Kaiser Alexander I. sich entschlossen hatte, die Bildung seinem ganzen Reiche durch ein System höchster, mittlerer und niederer Lehranstalten nach Möglichkeit zugänglich zu machen, war eine gemeinsame Leitung dieser Anstalten wünschenswerth, und das Ministerium der Volksaufklärung wurde am 8. September 1802 errichtet, verbunden mit einer obersten Staatsverwaltung.

Daß nicht wenige russische Anstalten diesem Ministerium nicht unterstellt sind, erhellt schon daraus, daß im Jahre 1865 für die Schulen desselben etwa 6,500,000 Rubel ausgegeben wurden, während die übrigen Bildungsanstalten etwa 12,700,000 Rubel kosteten. Es ressortiren unter den gelehrten Anstalten die Akademie der Künste und die kaiserliche Eremitage dem Ministerium des kaiserlichen Hofs; der botanische Garten gehört ins Ressort des Ministers der Reichsdomainen 2c. Von gelehrten Gesellschaften stehen die russische geographische Gesellschaft in St. Petersburg unter dem Ministerium des Innern, die freie ökonomische Gesellschaft in St. Petersburg und die Acclimatisations-Gesellschaft in Moskau unter dem Domainenministerium, dem auch die landwirthschaftlichen

Gesellschaften untergeordnet sind. Die medicinischen Gesellschaften, außer der Wilna'schen, stehen unter Leitung des Ministers des Innern oder des Krieges. Fast jedes der Ministerien und Hauptverwaltungen hat seine Lehranstalten. Die vierte Abtheilung der kaiserlichen Kanzlei leitet, unter dem Schutze der Kaiserin Maria stehend, alle weiblichen Institute in Rußland und einen Theil der nicht geschlossenen weiblichen Schulen erster und zweiter Klasse; hierher gehört auch das Alexander-Lyceum, das unter dem Protectorate des Prinzen Peter von Oldenburg steht. Der Leitung des heiligen Synods unterliegen alle rechtgläubigen geistlichen Akademien, Seminare, Kreis- und Elementarschulen, die geistlich römisch-katholische Akademie und die römisch-katholischen Seminare unterliegen der Leitung des Ministers des Innern. Alle militärischen Akademien: die des Generalstabs, die Ingenieur- und die Artillerie-Akademie, die Kadettencorps, die Militär-Gymnasien und -Schulen, endlich die St. Petersburger medico-chirurgische Akademie gehören zum Ressort des Kriegsministeriums. Das Institut des Wegebaucorps und die Bauschule stehen unter der Oberverwaltung der Wege- und Wasserkommunikation und der öffentlichen Bauten. Das Seeministerium leitet Lehranstalten seines Fachs. Die Rechtsschule, unter dem Protectorat ihres Gründers, des Prinzen Peter von Oldenburg stehend, gehört dem Justizministerium an; dem Finanzministerium das technologische Institut und die Commerzschulen; dem Ministerium der Reichsdomainen die neugegründete agronomische Akademie in der Nähe von Moskau, die Forstakademien, das Meßcorps, die Gartenbauschule im südlichen Rußland 2c. — Außerdem gehören nicht zum Bereich des Ministers der Volksaufklärung die Lehranstalten des Königreichs Polen, des Großherzogthums Finnland und Kaukasiens. Was nach diesen vielen Ausnahmen an gelehrten und Lehranstalten übrig bleibt, gehört zum Ministerium der Volksaufklärung.

Dieses Ministerium besteht aus folgendem: 1) dem Rath des Ministers, 2) dem Departement der Volksaufklärung, 3) dem gelehrten Comité, 4) der archäographischen Commission, 5) der Redaktion des Journals und 6) dem Archiv des Ministeriums. — Das russische Reich wird in Hinsicht auf die Lehranstalten des Ministeriums für Volksaufklärung in folgende 8 Lehrbezirke eingetheilt, den Petersburger, Moskauer, Kasaner, Charkower, Odessaer, Kijewer, Wilnaer und Dorpater. Die Lehranstalten von Ost- und Westsibirien stehen unter Verwaltung der örtlichen Generalgouverneure und Gouverneure. Jeder Lehrkreis steht unter einem Curator, welchem alle Lehranstalten des Kreises unterworfen sind. Ihm beigegeben ist ein Rath zur Entscheidung von Fragen, betreffend die Candidaten der pädagogischen Curse, die administrativen und vorzugsweise

die pädagogischen Angelegenheiten der Gymnasien und der niederen Schulen des Lehrkreises. Dieser Rath besteht unter dem Vorsitz des Curators aus folgenden beständigen Gliedern: dem Gehülfen des Curators, wo ein solcher existirt, dem Rector der Universität, den Lehrbezirksinspectoren und den Gymnasialdirectoren. In Angelegenheiten rein pädagogischer Art nehmen im Rathe ebenfalls Theil als Mitglieder: die Dekane der philologischen und physico-mathematischen Facultät und sechs Professoren, nämlich die der russischen Sprache und Literatur, der alten Sprachen, der Geschichte, der Naturgeschichte, der Mathematik und der Pädagogik. Administrative Angelegenheiten kommen in den Rath nur im Falle der Bestimmung des Curators selbst. In pädagogischen Fragen jedoch ist der Curator gehalten, vor jeder Entscheidung die Erörterung im Rathe zu veranlassen. Die Entscheidungen in diesem Rathe werden protokollarisch abgefaßt und von sämmtlichen anwesenden Mitgliedern unterschrieben, wobei Stimmenmehrheit maßgebend ist für Annahme der Verwerfung eines Vorschlags. Wenn der Curator aber mit der Mehrheit nicht übereinstimmt, so kann keine Angelegenheit zur Erledigung kommen ohne Bestätigung und Bestimmung des Ministeriums der Volksaufklärung.

Die gelehrten Anstalten, welche diesem Ministerium unterstellt worden, sind folgende: 1) die Akademie der Wissenschaften in St. Petersburg, 2) das astronomische Nicolai-Hauptobservatorium oder die Sternwarte in Pulkowa, 3) die kaiserliche öffentliche Bibliothek in St. Petersburg, 4) das Moskauer öffentliche Museum und das rumjanzowsche Museum in Moskau, 5) die archäologische Commission in Wilna und das mit ihr vereinigte Museum für Alterthümer. Außerdem stehen unter dem Ministerium für Aufklärung 22 gelehrte Gesellschaften.

Es giebt in Rußland jetzt 6 Universitäten: zu Petersburg, Moskau, Kasan, Charkow, Kijew und Dorpat. Sie wurden am 15. September 1864 von 4084 Studenten besucht. Im Jahre 1863 wurden 1113380 Rubel, im Jahre 1864 aber schon 1444905 Rubel für die Universitäten verwendet. Die älteste Universität Moskau wurde, wie bereits angegeben, 1755 gegründet, die zu Petersburg im Jahre 1819, Kasan im Jahre 1804, Charkow in demselben Jahre, Kijew 1834 und Dorpat bereits im Jahre 1632 vom schwedischen Könige Gustav Adolph gegründet, wiederhergestellt 1802 durch Kaiser Alexander I.

Im Petersburger Lehrbezirk sind gegenwärtig 17, im Moskauer Lehrbezirk 12, im Kasaner Lehrbezirk 13, im Charkower Lehrbezirk 8, im Odessaer Lehrbezirk 9, im Kijewer Lehrbezirk 11, im Wilnaer Lehrbezirk 14, im Dorpater Lehrbezirk 9 und in Sibirien 3 Gymnasien

vorhanden. 1865 befanden sich in diesen 95 Lehranstalten 28,202 Lernende. Das Schulhonorar ist für verschiedene Gymnasien auch verschieden angesetzt: in einem Gymnasium des Charkower Lehrkreises bezahlen die Schüler nur 5 Rubel jährlich, in dem vom Seeministerium unterstützten Kronstädter Gymnasium 50 Rubel. — An sogenannten weiblichen Gymnasien und ihnen ähnlichen Anstalten stehen unter dem Ministerium für Volksaufklärung 37 Anstalten, die 1865 von 4335 Schülerinnen besucht wurden. Für die Ausbildung von Gymnasiallehrern und Erziehern wird auf folgende Weise gesorgt: Auf Grundlage eines kaiserlichen Erlasses vom 20. März 1860 traten an Stelle des „pädagogischen Hauptinstituts" und der vormaligen „Institute" an den Universitäten zu Moskau, Kijew und Charkow an diesen, sowie an der St. Petersburger Universität besondere pädagogische Curse, vorzugsweise zu dem Zwecke der Versorgung der mittleren Lehranstalten des Ministeriums der Volksaufklärung sowie der andern Ministerien mit tüchtigen Lehrkräften und geeigneten Erziehern. In diese Curse treten aus der historisch-philologischen und physico-mathematischen Facultät diejenigen Studirenden, welche einen gelehrten Grad erlangt haben, ohne vorherige Prüfung ein; alle übrigen Candidaten und graduirte Studenten haben sich einer Prüfung in dem von ihnen gewählten Lehrfache zu unterwerfen. Diejenigen endlich, welche sich zu dem Unterrichte in den neueren Sprachen oder zu dem Amte eines Erziehers vorbereiten wollen, haben zuvor ein Attest über Absolvirung des vorgeschriebenen Specialexamens beizubringen. — Der pädagogische Cursus dauert für die Stipendiaten der Krone 2 Jahre, für welche Zeit jeder derselben in St. Petersburg und Moskau 350 Rubel, in Kijew, Charkow und Kasan aber 300 Rubel jährlich erhält. Die Curse zerfallen in folgende Sectionen:

1) für russische Literatur, slavonische Sprache und russische Geschichte;
2) für lateinische oder griechische Sprache und klassische Alterthumskunde;
3) für allgemeine Geschichte und politische Geographie;
4) für Mathematik und Physik;
5) für Naturgeschichte, physische und mathematische Geographie;
6) für deutsche und französische Sprache.

Der theoretische Theil des pädagogischen Cursus besteht im Specialstudium eines der vorerwähnten Fächer, woran sich Vorträge über Didaktik und Pädagogik schließen, — den praktischen Theil bilden Uebungen im Schulvortrage, zu welchem Zwecke die Candidaten den verschiedenen örtlichen Gymnasien zugezählt werden.

Die Leitung der pädagogischen Curse ist einem Comité anvertraut, bestehend aus den Conseils-Gliedern des Curatoriums, einem Professor der Pädagogik und den Gymnasial-Directoren. Außerdem wird jeder Candidat einem der erfahrensten Gymnasiallehrer zur persönlichen Anleitung zugetheilt und letztere nehmen in solchem Falle an den Sitzungen der Comité's als stimmberechtigte Mitglieder für das betreffende Unterrichtsfach Theil.

Das Recht zur Bekleidung von Lehrer- und Erzieherämtern an den Gymnasien und übrigen mittleren Lehranstalten ist an folgende Prüfungen geknüpft: a) der Candidat hat dem Conseil des Curators mindestens zwei Abhandlungen über Gegenstände aus dem Gebiete des gewählten Unterrichtsfachs einzureichen, die eine rein wissenschaftlichen, die andere pädagogischen Inhalts, worauf beide Schriften vor dem versammelten Conseil des Curators zu vertheidigen sind. b) Den praktischen Theil der Prüfung bildet eine Probelection. —

Außer den öffentlichen Schulen stehen (1865) 20 männliche und 54 weibliche Privatanstalten (Privatgymnasien) unter dem Ministerium für Aufklärung; in den männlichen Anstalten wurden in dem genannten Jahre 1541, in den weiblichen 3231 Schüler und Schülerinnen unterrichtet. —

Zu den niederen Lehranstalten im Ressort des Ministeriums gehören die Kreis- und Parochial-Schulen, auf Grundlage der Schulordnung vom 5. November 1804 hervorgegangen aus den im Jahre 1786 gegründeten zweiklassigen niederen Volksschulen, deren obere Klasse mit Hinzufügung einer zweiten zur Kreisschule, die untere Klasse dagegen eine einklassige Parochial-Schule wurde. — Die Schulordnung vom Jahre 1828 behielt das frühere Verhältniß der Parochial-Schule zur Kreisschule als der Vorbereitungsanstalt für letztere bei, erweiterte die Kreisschule aber um eine Klasse. — Nach dieser noch gegenwärtig geltenden Schulordnung steht die Kreisschule unter unmittelbarer Aufsicht des Gouvernements-Schuldirectors. An der Spitze der Anstalt steht ein etatmäßiger Inspector. Das Lehrerpersonal besteht aus einem Religionslehrer, drei wissenschaftlichen Lehrern und einem Zeichenlehrer. Die Unterrichtsfächer sind folgende: Religion, russische Sprache, Arithmetik und die Anfangsgründe der Geometrie, allgemeine und russische Geographie und Geschichte in gedrängter Fassung, Kalligraphie, Zeichnen und mathematisches Zeichnen. Aufnahme in die Anstalt finden Kinder aller Stände. Die Gehalte der Schulinspectoren und Kreisschullehrer sind durch den Etat vom 17. April 1859, gemäß der für Rußland angenommenen Eintheilung in Rayons, in folgende vier Kategorien getheilt:

	Kategorie II.	I.	III.	IV.	
Dem Inspector	500	450	400	350	Rubel.
Dem Religionslehrer . . .	200	—	—	—	„
Dem wissenschaftlichen Lehrer	400	350	330	300	„
Dem Schreiblehrer	200	—	—	—	„

Am 15. September 1865 gab es im ganzen Lande 413 Kreisschulen, die von 25,658 Kindern besucht wurden, und zwar im Petersburger Lehrbezirk 43 Schulen mit 2605 Kindern, im Moskauer Bezirk 86 Schulen mit 5727 Kindern, im Kasaner Bezirk 81 Schulen mit 5319 Schülern, im Charkower Bezirk 67 Schulen mit 3669 Schülern, im Odessaer Bezirk 33 Schulen mit 1749 Schülern, im Kijewer Bezirk 42 Schulen mit 2482 Schülern, im Wilnaer Bezirk 20 Schulen mit 1332 Schülern, im Dorpater Bezirk 20 Schulen mit 1400 Schülern, in West-Sibirien 13 Schulen mit 735 Schülern, in Ost-Sibirien 8 Schulen mit 640 Schülern.

Die jährlichen Schulgelder in diesen Kreisschulen schwanken zwischen 1 und 20 Rubel. In dem Dorpater Lehrbezirk wird das höchste Schulgeld, bestehend in 20—12 Rubel, entrichtet, was, — wie der officielle Berichterstatter Woldemar bemerkt — der Ausbildung der auf diese Anstalten vorzugsweise angewiesenen ländlichen unteren Stände, der Letten und Esten, sehr hinderlich sein dürfte. An Privatanstalten, die den Kreisschulen gleichstehen, giebt es 47 männliche, in denen im genannten Jahre 1518 Schüler unterrichtet wurden, und 140 weibliche mit 4261 Schülerinnen. Nichtgriechische Kirchen und Synagogen unterhielten außerdem 19, den Kreisschulen gleichstehende Anstalten, die 1864 von 1369 Schülern besucht wurden.

Außer dem für die Kreisschulen vorgeschriebenen Lehrcursus können nach Erforderniß auf Kosten von Privatpersonen oder Communen an den Kreisschulen besondere, den Bedürfnissen des Handels- und Gewerbestandes entsprechende Specialcurse eröffnet werden. Die Unterrichtsfächer der Specialklassen sind hauptsächlich folgende: 1) Allgemeines über die vaterländische Gesetzgebung, namentlich über die Gerichtsordnung und Behördenverfassung, soweit diese den Handel und die Gewerbe betreffen. 2) Die Elemente der Handelswissenschaften und Buchführung. 3) Die Anfangsgründe der Mechanik mit Anwendung auf die Gewerbe; die Anfangsgründe der Technologie; gewerbliches Zeichnen; die Grundelemente der Architektur, vorzugsweise im Hinblick auf das Maurerhandwerk. 4) Landwirthschaft und Gartenbaukunst. — Die Lehrer für diese Fächer werden entweder aus der Zahl der an der Kreisschule angestellten von Seiten des Curators im Lehrbezirk ernannt, und erhalten dann eine entsprechende Gehaltszulage, oder es werden besondere Lehrer angestellt.

Außer den Schülern der Kreisschule kann der Besuch der Specialklassen auch andern Personen gestattet werden. Der Unterricht findet vorzugsweise außerhalb der für den allgemeinen Lehrcursus festgesetzten Schulzeit und namentlich des Abends statt.

Durch die Schulordnung vom Jahre 1828 wurden zwar die Parochialschulen unter die Aufsicht des örtlichen Schulinspectors gestellt; jedoch wurden dem Ministerium für Volksaufklärung keine Summen zur Gründung und Unterhaltung solcher Schulen angewiesen. Die Kosten fielen daher ausschließlich den städtischen und ländlichen Communen zu — ein Umstand, der bei dem Mangel jedes administrativen Einflusses des Unterrichtsministeriums auf die Communen wohl zumeist dazu beigetragen hat, daß die Zahl der Parochialschulen auf dem Lande anfangs eine sehr beschränkte blieb, bis in den dreißiger Jahren die beiden Ministerien der Reichsdomainen und der Apanage zur Gründung von Landschulen schritten, anfänglich zu dem speciellen Zweck der Heranbildung von Gemeindeschreibern und niederen Verwaltungsbeamten, in der Folge aber zum Zwecke der Verbreitung von Bildung unter der bäuerlichen Bevölkerung der Kron-Domainen und Apanagen. Die den erwähnten Ministerien zu Gebote stehenden Mittel gaben ihnen die Möglichkeit, allmählich bedeutende Schulfonds anzusammeln und mit ihrer Hülfe Tausende von Landschulen in's Leben zu rufen, während die Landschulen des Ministeriums der Volksaufklärung noch bis auf die Gegenwart in sehr geringer Zahl vorhanden sind. Im Jahre 1863 waren diesem Ministerium in 36 Gouvernements nur 692 Schulen mit einer Schülerzahl von 36,301 unterstellt, während das Domainenministerium 5492 Schulen mit 177,394 Schülern und das Apanageministerium 2127 Schulen mit 36,546 Schülern aufzuweisen hatte. In den darauf folgenden drei Jahren haben sich die angegebenen Zahlen noch durch eine große Menge neuer Schulen vermehrt, welche zum Theil unter Mitwirkung des Ministeriums der inneren Angelegenheiten, innerhalb der nach Aufhebung der Leibeigenschaft neuorganisirten Landgemeinden aus freiwilligen Beiträgen und Gemeindemitteln, zum Theil von Landgeistlichen errichtet worden sind, welche nicht allein das Local unentgeltlich hergeben, sondern auch den Unterricht ertheilen. Ersterer Schulen zählte man im Jahre 1863 in den 36 Gouvernements 4961 mit 89,571 Schülern, letzterer 16,907 mit 292,659 Schülern.

Die mangelnde Einheit in der Entwicklung und Organisation des russischen Volksschulwesens mußte begreiflicherweise eine Menge von Inconvenienzen mit sich bringen, deren Beseitigung dringendes Bedürfniß wurde. Das neue Schulstatut vom 14. Juli 1864, gültig für die

Lehrbezirke von St. Petersburg, Moskau, Kasan, Charkow und Odessa und theilweise für den Lehrbezirk Kijew, bahnt das nothwendige Zusammenwirken der verschiedenen Ressorts, welche Volksschulen besitzen, durch Einführung von Schulräthen für die Gouvernements und deren einzelne Kreise an. Diese Commissionen bestehen aus den Repräsentanten der betreffenden Ressorts, wobei das Ministerium der Volksaufklärung durch den Gouvernements-Schuldirector oder einen der Schulinspectoren vertreten wird. Zur Competenz des Schulraths gehören alle inneren Angelegenheiten der Schulverwaltung, während dem Ministerium der Volksaufklärung die Oberleitung des Unterrichtswesens zusteht. Zugleich ertheilt das Ministerium, auf Vorstellung der Schulräthe aus einer jährlich aus dem Staatsschatze dazu angewiesenen Summe Zuschüsse an die verschiedenen Volksschulen.

Nach dem Statut vom Jahre 1864 zerfallen die Elementarschulen in folgende Kategorien:

1) Schulen des Ministeriums der Volksaufklärung: a) Elementarschulen in den Städten und auf dem platten Lande, zum Theil unterhalten auf Kosten der Communen, zum Theil aus Staatsmitteln und freiwilligen Beiträgen. b) Volksschulen, gegründet und unterhalten auf Kosten von Privatpersonen.

2) Schulen der Ministerien der Reichsdomainen, der Apanagen, der inneren Angelegenheiten und des Bergressorts: Landschulen verschiedener Bezeichnung, welche auf Kosten der Communen unterhalten werden.

3) Des geistlichen Ressorts: Kirchenschulen, von der rechtgläubigen Geistlichkeit in den Städten, Flecken und Dörfern mit Unterstützung seitens des Staats, der Communen und von Privatpersonen gegründet und unterhalten.

4) Sämmtliche Sonntagsschulen, vom Staat, von den Communen oder von Privatpersonen für den Unterricht von jungen Leuten des Handwerker- und Arbeiterstandes gegründet, welchen nicht die Möglichkeit zum täglichen Schulbesuch offen steht.

Der Lehrcursus der Volksschulen umfaßt folgende Unterrichtsgegenstände: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen (die vier Species), Kirchengesang (letzterer je nach den vorhandenen Mitteln). — Die städtischen Elementarschulen geben ihrem Unterrichte, je nach den vorhandenen Mitteln und der speciellen Bestimmung der Schule, eine sehr verschiedene Ausdehnung; in manchen, die zum Eintritt in die Gymnasien vorbereiten, wird außer dem Schreib- und Rechenunterricht auch in fremden Sprachen, der Geometrie 2c. der erste Unterricht ertheilt. — Die städtischen

und ländlichen Communen können behufs unmittelbarer Beaufsichtigung der von ihnen gegründeten Volksschulen Curatoren erwählen. Die Aufsicht über die sittlich-religiöse Richtung der Schulen steht der Ortsgeistlichkeit zu.

Nach der Schulordnung vom 25. März 1863 für die westlichen Gouvernements Wilna, Kowno, Grodno, Minsk, Mohilew und Witebsk sind zur Leitung des Volksschulwesens 5 Directionen errichtet worden. Jedem Director ist eine entsprechende Anzahl von Inspectoren unterstellt, welchen letzteren ein Maximum von 50 Schulen zur Beaufsichtigung zugetheilt wird, wobei die Direction in bestimmte Rayons unter die Inspectoren vertheilt werden kann. Der Schulrath, welchem sämmtliche der Direction zugezählte Schulen untergeben sind, besteht unter Vorsitz des Directors der Volksschulen aus Gliedern seitens der Ministerien des Innern, der Reichsdomainen, der örtlichen rechtgläubigen Geistlichkeit und der Inspectoren. Zur Competenz des Schulraths gehört (abweichend von dem Statut vom Jahre 1864) die oberste Leitung des Unterrichtswesens. Der Lehrplan stimmt mit dem durch das Statut vom Jahre 1864 vorgeschriebenen vollkommen überein. Nach beiden Verordnungen ist die Unterrichtssprache die russische.

Anfangs 1864 befanden sich in den verschiedenen Lehrbezirken folgende Elementarschulen: St. Petersburg 85 Schulen mit 4371 Schülern, Moskau 228 Schulen mit 11,404 Schülern, Kasan 210 Schulen mit 10 257 Schülern, Charkow 175 Schulen mit 8091 Schülern, Odessa 76 Schulen mit 3815 Schülern, Kijew 105 Schulen mit 2789 Schülern, Wilna 96 Schulen mit 2734 Schülern, Dorpat 77 Schulen mit 3250 Schülern, West-Sibirien 25 Schulen mit 1100 Schülern, Ost-Sibirien 60 Schulen mit 1571 Schülern, in Summa 1124 Schulen mit 56,639 Schülern.

Zur Heranbildung von Volksschullehrern besteht seit 1820 in Dorpat ein aus Staatsmitteln gegründetes Elementarlehrer-Seminar mit einer etatmäßigen Anzahl von 10 Zöglingen, welche daselbst unentgeltlich Unterricht, Wohnung und Kost erhalten. Nach mehr als 30 Jahren ist erst in neuester Zeit ein neues Seminar hinzugekommen und zwar 1864 im Gouvernement Wilna zu Molodetschna mit einer etatmäßigen Anzahl von 60 Kronstipendiaten. Außerdem bestehen zu Charkow und Kijew besondere pädagogische Curse für Elementarlehrer. Die Volksschullehrerbildung in Rußland liegt also noch gänzlich im Argen, und es kann die Volksbildung so lange nur eine gänzlich unzulängliche sein, bis von Seiten des Ministeriums für Volksaufklärung hier nicht Wandel geschafft wird, was allerdings nunmehr im Werke ist.

Ein Unterrichtsgesetz für das Volksschulwesen wird in Rußland vorbereitet. Der öffentlichen Meinung in Deutschland ist vorgelegt worden ein „Entwurf eines Reglements für die unter dem kaiserlich-russischen Ministerium der Volksaufklärung stehenden allgemeinen Bildungsanstalten. Uebersetzt und herausgegeben auf allerhöchsten Befehl Sr. Majestät des Kaisers unter Redaction von Dr. S. v. Tanéef, kaiserl. russ. wirkl. Staatsrath." Wir heben aus diesem Entwurfe Folgendes hervor:

I. Lehrerverhältnisse.

A. Bildung. Die Lehrer werden zu ihrem Berufe in Lehranstalten auf Kosten des Staates vorbereitet. Diese Institute (Seminare) sind unmittelbare Staatsanstalten, oder sie werden von dazu geeigneten, berechtigten und unterstützten Privatpersonen errichtet. Die aufzunehmenden Zöglinge müssen mindestens 16 Jahre alt sein. Der Noviz hat sich einer halbjährigen Probezeit zu unterwerfen. Er muß frei von solchen körperlichen Gebrechen sein, die für den späteren Beruf hindernd werden können. Die Zahl der jungen Leute in einem Institute soll 60 nicht übersteigen. Der Cursus ist für drei größere Abtheilungen zu je $1^1/_2$ Jahr berechnet, dauert also $4^1/_2$ Jahr. Ueber dem theoretischen besteht für die Schüler der 2. und 1. Abtheilung ein praktischer Cursus. Als Disciplinen gelten: Pädagogik, Didaktik, Religion, Sprachunterricht, Geometrie, Geographie, Arithmetik, Geschichte, Naturlehre, Linearzeichnen, Gesang, Gymnastik, Garten- und Feldbau, letzterer nach einem Musterfelde. Die vorherrschende Lehrform soll die katechetische sein. Auf die Erlernung der richtigen Unterrichtsmethode wird besonderer Fleiß verwandt. In einer mit dem Institute verbundenen Uebungsschule finden die nöthigen Vorbereitungen auf die Schulamtspraxis statt. Die unmittelbare Oberleitung des Lehrinstituts führt der Inspector, der zum Lehrercollegium gehört und namentlich mit dem Vortrage der Pädagogik und Didaktik betraut ist. Er muß ein praktisch geübter Schulmann sein. Für die Erlangung einer Lehrerstelle an dem Institute ist eine längere pädagogische Praxis erforderlich; ein akademischer Grad ist dazu nicht nöthig. B. Die Gehalts- und Ehrenstellung. Das Einkommen eines Lehrers an einer städtischen Volksschule beträgt jährlich mindestens 250, an einer ländlichen 200 Rubel (was bei der großen Billigkeit aller gewöhnlichen Lebensmittel, des Holzes und der Wohnungen im Verhältnisse zu Deutschland außerordentlich günstig ist). Nach 12 jähriger Amtsthätigkeit werden die Lehrer, sofern sie zum steuerpflichtigen Stande gehören, zu persönlichen Ehrenbürgern erhoben, und sind von der Rekrutirung und allen öffentlichen Lasten und

Abgaben frei. Nach 20jähriger Dienstzeit erhalten sie bei ausgezeichneten Leistungen das erbliche Ehrenbürgerrecht. Alle haben das Recht auf Pension, Medaillen und Orden, für zehnjährigen eifrigen Dienst auf eine silberne Medaille, für zwanzigjährigen auf den Stanislausorden 3. Klasse. Nach zehnjähriger Dienstzeit erhält jeder Lehrer $^1/_3$, nach zwanzigjähriger $^2/_3$ des Gehalts als Zulage, nach fünfundzwanzigjähriger aber das ganze Jahreseinkommen als Pension, oder, falls er fortdient, als Gehaltszulage und zwar in allen diesen Fällen aus Staatsfonds.

II. Errichtung der Schulen.

In den Städten kommt auf je 1000 Seelen der männlichen Bevölkerung mindestens 1 Volksschule; die Anzahl derselben wird durch einen Vertrag des Gouvernements-Schuldirectors mit der Stadtgemeinde festgestellt. In Städten unter 1000 männlichen Seelen muß wenigstens eine Volksschule, auf dem Lande eine für jede Parochie eingerichtet werden. Knaben- und Mädchenschulen werden, so viel als füglich angeht, besonders errichtet; wo dies nicht angeht, werden Knaben und Mädchen zu verschiedenen Tagesstunden oder an verschiedenen Wochentagen unterrichtet. Wo keine besondere Mädchenschule ist, kann neben dem Lehrer eine Lehrerin angestellt werden.

III. Die Einrichtung der Schulen.

A. Die Schulen sollen allen Individuen, ohne Unterschied des Geschlechts und Standes, die Vortheile der Aufklärung zuführen; alle Schulen sind demgemäß so zu organisiren, daß sie Menschen (persönliche Wesen), d. h. bei der Jugend jene allseitige und gleichmäßige Entwicklung aller intellectuellen, moralischen und physischen Kräfte bewirken, wodurch eine vernunftgemäße, der Würde des Menschen entsprechende Lebensanschauung und die Fähigkeit, von dem Leben den richtigen Gebrauch zu machen, möglich wird. b. Als Lehrgegenstände gelten: Religion, Anschauungsunterricht (Realien), Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Turnen, für Mädchen Handarbeiten. c. Den Religionsunterricht ertheilen in der Regel die Geistlichen, in Ausnahmefällen Lehrer, nie aber Lehrerinnen. d. Die Schulen können in 3 Klassen je mit einem Lehrer eingerichtet werden. e. Die Volksschule kann von jedem Kinde vom 7. oder 8. Lebensjahre an besucht und die Dauer des Unterrichts auf unbestimmte Zeit ausgedehnt werden. f. Die einmalige tägliche Unterrichtszeit beträgt mit den entsprechenden Pausen 4 Stunden, also wöchentlich 24 Stunden (was nach unserer Meinung völlig genügend ist). Hinsichtlich der Lehrmethode werden specielle Instructionen vorbehalten.

Es können auch für die Schulen Bibliotheken gegründet werden. g. Die Ferien betragen in den Städten 6—8 Wochen im Sommer. In den Landschulen fällt der Unterricht während der wichtigsten Feldarbeiten aus. Außerdem wird der Unterricht mit Ausnahme der Festtage täglich ertheilt. h. Diejenigen, die den Unterrichtscursus vollendet haben, erhalten Schul-Atteſtate. Solche Atteste können auch durch abgelegte Prüfungen in der Volksschule erworben werden. i. Nach Beendigung jedes Schuljahres haben die Lehrer nach bestimmten Formularen einen Bericht an den Gouvernements-Schuldirector einzusenden. k. Körperliche Strafen sind in allen Schulen unbedingt ausgeschlossen.

IV. Die Schulaufsicht.

A. Das Ministerium der Volksaufklärung bildet die höchste Spitze der leitenden Behörden. Unter ihm stehen die Curatoren der Lehrbezirke, ferner die Volksschuldirectoren der Gouvernements, dann die von der Gemeinde gewählten Schulpatrone (Schulvorstände) und die Lehrer. b. Die Volksschuldirectoren, bezüglich ihre Adjunkten haben sämmtliche Schulen ihres Bezirks zu inspiciren, jährliche Berichte darüber einzusenden, und die von den Patronen, resp. Gemeinden gewählten Lehrer zu bestätigen. c. Die Gemeinde hat die selbständige ökonomische Leitung der Schule, wo dieselbe ganz mit den Lehrergehältern aus Gemeindemitteln erhalten wird, was als Regel gilt. d. Die Patrone haben nur die moralische Führung der Lehrer zu überwachen; in technischer Beziehung stehen diese einzig und allein unter der Aufsicht von Fachmännern.

Wir sehen, die Grundlinien sind gut und richtig gezogen und der Entwurf enthält einige Bestimmungen, wegen deren ein deutscher Lehrer seinen russischen Collegen beneiden könnte. Schreitet Rußland in Betreff der Bildung auf der Bahn, die es eingeschlagen hat, energisch fort, so ist ihm eine große und glückliche Zukunft zu verheißen. „Die Wahrheit" wird dort, wie überall, „den Menschen frei machen."

Eine große erziehliche Regsamkeit zeigt sich auch in **Finnland.** Auf Kosten der Regierung sind viele Finnländer in's Ausland, nach Deutschland und der Schweiz gesandt worden, um sich über den Stand des Schulwesens in diesen Ländern zu unterrichten und dasselbe theoretisch und praktisch gründlich kennen zu lernen. Unter ihnen ragte vor allen hervor durch Thätigkeit, Gediegenheit und Begeisterung für die ihm gewordene wichtige und große Aufgabe Uno Cygnäus, ein Mann, der ursprünglich dem geistlichen Stande angehört und sich dann der Pädagogik und der Hebung des Schulwesens in seinem Vaterlande mit

ganzer Seele und dem heiligsten Eifer gewidmet hat. Cygnäus studirte das deutsche und schweizerische Schulwesen mit Beharrlichkeit und dem ihm eigenthümlichen Scharfblicke. Er erkannte den Gang der pädagogischen Entwicklung seit Pestalozzi und betrachtete als nunmehr zu ziehende Consequenz des Pestalozzi'schen Grundgedankens die Herbeiziehung der körperlichen Arbeit als Unterrichts- und Bildungsmittel für das Volk. Sein Vorschlag zur Organisirung eines zeitgemäßen finnischen Volksschulwesens zieht besagte Consequenz und bewegt sich auf einer Grundlage, welche den Grundprincipien der heutigen Pädagogik durchaus entspricht. — Uno Cygnäus ist mit der Einrichtung und Leitung eines provisorischen Seminars für Volksschul-Lehrer und -Lehrerinnen betraut worden. Eine derartige Verordnung der Regierung datirt vom 17. März 1863. Die Anstalt befindet sich zu Jyväskylä.

Die Bildungsideale.

Die Gegenwart ist das Resultat der Vergangenheit und die Basis der Zukunft. Wie sie geworden, hat die bisherige Geschichte gezeigt. Wohin sie tendirt, offenbaren die Erziehungs-Idealisten, — meist Laien in der Praxis der Pädagogik, aber als Hochschauer des Geistes mit tiefem Blick die Zukunft aus der Gegenwart erschließend, — zunächst die Poeten und dann die Philosophen, nachher die Theologen, darauf die Psychologen, zuletzt die Vertretung der Anthropologie.

a. Die Dichter.

26.

Jean Paul Friedrich Richter.

Jean Paul Friedrich Richter — am 21. März 1763 zu Wundsiedel in Baiern geboren, im Hunger und Kummer durch das Jugendleben gegangen, lange Zeit dann im Kampfe mit dem Publikum um Anerkennung seiner Thaten, erst, als seine Sonne schon am hohen Mittage stand, der Sorge um die äußere Existenz enthoben und geistig verehrt von den Gebildetsten der Nation, bis er am 14. November 1825 starb — hat mit seinem überreichen Schatze von Gedanken die ganze Welt umkreist und alles Leben, Staat und Kirche, Kunst und Wissenschaft vor sein Forum gezogen. Mehr aber als in die Weite der äußeren Welt hinaus, ist er in die Tiefen des Herzens hineingestiegen, um hier einen unermeßlichen Reichthum, auch für den Pädagogen zu eröffnen. „Wie oft — so sagt sein Lobredner, Ludwig Börne, von ihm — geschieht es, daß wir auf dem Markte des täglichen Treibens,

oder in den Sälen alltäglichen Geschwätzes, all' den wichtigen volljährigen Dingen, die hier getrieben, dort gesprochen werden, erlogene Aufmerksamkeit schenken! Wir scheinen gelassen und sind bewegt, scheinen ernst und sind weich, scheinen wach und sind von süßer Lust gewiegt, gehen bedächtigen Schrittes und unser Herz taumelt von Erinnerung zu Erinnerung. Wie ängstlich lauschest du dann umher, ob kein Auge dich ertappt, ob kein Ohr die stillen Seufzer deiner Brust vernommen? Dann tritt Jean Paul nahe an dich heran und sagt dir leise und lächelnd: „Ich kenne dich!" Du verbirgst deine Freuden, weil sie dir zu kindlich scheinen für die Theilnahme der Würdigen; du verheimlichst deine Schmerzen, weil sie dir zu klein dünken für das Mitleid. Jean Paul findet dich auf und deine verstohlene Lust und spricht: „Komm', spiele mit mir!" Er schleicht sich in die Kammer, wo du einsam weinest, wirft sich an dein Herz und sagt: „Ich komme, mit dir zu weinen!" Schlummert und keimt irgend eine kindliche Neigung in deiner Brust und sie erwacht, steht Jean Paul vor ihrer Wiege und vielleicht waren es nur seine Lieder, die dein Herz in solchen Schlaf und in solche Träume gelullt. Nicht wie Andere es gethan, spürt er nach den verborgenen Einöden im menschlichen Herzen, er sucht darin die versteckten Paradiese auf." So ist denn der Mann der seelenvollen Liebe und Milde überall ein Schatzgräber, der für dich und mit dir die tiefen Schätze des Geistes hebt. Er ist es speciell dann noch für die Pädagogik, für die er in seiner „Levana" aus den Tiefen seines genialen Geistes heraus eine Fundgrube pädagogischer Edelsteine niedergelegt hat.

Freithätige Entwicklung des wahren oder Idealmenschen, der in jedem Kinde umhüllt liegt, soll, nach J. Paul, das Bestreben des Erziehers, der Zweck und der Geist der Erziehung sein. „Ungleich dem gewöhnlichen Erzieher, begieße nicht die einzelnen Zweige, sondern die Wurzel, die jene schon bewässern und entfalten wird. Weisheit, Sittlichkeit sind keine Ameisenhaufen abgetrennter zusammentragender Thätigkeiten, sondern organische Aeltern der geistigen Nachwelt, welche blos der weckenden Nahrung bedürfen. Wir kehren die Unwissenheit der Wilden, welche Schießpulver säeten, anstatt es zu machen, blos um, wenn wir etwas zusammensetzen wollen, was sich nur entfalten läßt. Allein obgleich der Geist der Erziehung — überall das Ganze meinend — nichts ist, als das Bestreben, den Idealmenschen, der in jedem Kinde umhüllt liegt, frei zu machen durch einen Freigewordenen; und ob er gleich bei der Anwendung des Göttlichen auf's Kindliche einzelne Brauchbarkeiten, zeitige, individuelle oder nächste Zwecke verschmähen muß: so muß er sich doch, um zu erscheinen, in die bestimmtesten Anwendungen

verkörpern." „Jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, den er heimlich von Jugend auf frei und ruhig zu machen strebt. Am hellsten schaut jeder diesen heiligen Seelengeist an in der Blüthezeit aller Kräfte, im Jünglingsalter. Aber in einem gleichsam versteinerten Menschen (Anthropolithen) kommt der Idealmensch auf der Erde an; ihm nun von so vielen Gliedern die Steinrinde wegzubrechen, daß sich die übrigen selber befreien können, dies ist oder sei Erziehung. Dabei ist aber die Individualität des Menschen zu beachten. Denn wird einer Natur die Urkraft gebrochen: was kann da kommen und bleiben, als ewiges Irren in sich selber umher — halbe Nahrung wider sich, ein schmarotzend auf einem fremden Wesen lebender Wurm, das Nachspiel jedes neuen Vorspiels, der Knecht jedes nahen Befehls. Wollte man also den Preis- und Idealmenschen in Worte übersetzen, so könnte man sagen, er sei das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammen genommen, welches daher ungeachtet aller Aehnlichkeit des Wohllautes doch bei Einzelwesen zu Einzelwesen sich wie Tonart zu Tonart verhält. Darum gehört zum Ziel der Erziehung Erhebung über den Zeitgeist. Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen, sondern für die Zukunft, ja oft wider die nächste." „Aus der Vorwelt spricht ein Geist, eine alte Sprache zu uns, die wir nicht verstehen würden, wenn sie uns nicht angeboren wäre. Es ist der Geist der Ewigkeit, der jeden Geist der Zeit richtet und überschaut."

Nach dieser Auffassung des Wesens der Erziehung muß für Jean Paul die Aufgabe, welche in und mit ihr zu lösen ist, eine der höchsten sein. „Wie wichtig — so geht er deshalb weiter — ist die Erziehung: die gegenwärtige Kindheit bildet die künftige Menschheit!" „In der Kinderwelt steht die ganze Nachwelt vor uns, in die wir, wie Moses in's gelobte Land, nur schauen, nicht kommen; und zugleich erneuert sie uns die verjüngte Vorwelt, hinter welcher wir erscheinen mußten. Mit dem Erziehen säen wir auf einen reinen weichen Boden entweder Gift oder Honigkelche; und wie die Götter zu den ersten Menschen, so steigen wir (physisch und geistig den Kindern Riesen) zu den Kleinen herab und ziehen sie groß oder klein. Ein Kind sei euch heiliger, als die Gegenwart, die aus Sachen der Erwachsenen besteht. Durch das Kind setzt ihr, wiewohl mit Mühe, durch den kurzen Hebelarm der Menschheit den langen in Bewegung."

Einen besonderen Accent legt J. Paul auf die physische Erziehung. Er verlangt, daß man sich bei ihr vor jeder bangen Uebersorge

hüte, welche der Natur mißtraut und jeden Zahn eines Kindes von Arzt und Apotheker heben läßt. Er wünscht, daß, wenn irgend möglich, die Kinder auf dem Lande erzogen werden: das Land ist für sie vortheilhafter, als die Stadt; die freie Luft röthet sie früher, als die Sonne den Apfel. Er mahnt, daß so früh als möglich die Uhr die Eß- und folglich die Schlafzeiten bestimme, — nur freilich in den ersten Jahren mit häufigeren kleineren Abtheilungen. Er will, daß in Ansehung der Wärme die Altmutter als Vorbild diene: man lasse die Kinder äußere Kälte nicht fliehen, sondern bekämpfen mit innern Wärmereizen. Körperliche Abhärtung hält er, da der Körper der Ankerplatz des Muthes ist, schon geistig für nöthig. Gymnastische Uebungen sollen, nach ihm, nicht zu zeitig begonnen werden. Den Starken eben so im Sitzen, als den Schwächling im Bewegen üben. Auch mehr Abends, als Morgens in Schweiß setzen: die körperlichen Anstrengungen den geistigen nach-, nicht vorschicken 2c.

Die körperliche Erziehung muß mit der Geburt beginnen. Aber auch die geistige. Sie hat ihr Lebenselement in der Heiterkeit. „Heiterkeit und Freudigkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen. Heiterkeit ist zugleich Boden und Blume der Tugend und ihr Kranz. Thiere können genießen, aber nur Menschen können heiter sein. Die lieben Kinder sollen ihr Paradies bewohnen, wie die ersten Aeltern, diese waren erste Kinder. Was die Wärme für den Körper des Menschenküchleins ist, das ist die Heiterkeit und Freudigkeit für die Seele desselben." Diese Freudigkeit wird am schönsten durch die dem Kinde natürliche Thätigkeit, durch das Spiel genährt. Spiele, d. h. Thätigkeit, nicht Genüsse, erhalten die Kinder heiter. „Was heiter und selig macht und erhält, ist blos Thätigkeit. Die gewöhnlichen Spiele der Kinder sind — ungleich den unsrigen — nichts als die Aeußerungen ernster Thätigkeit, aber in leichtesten Flügelkleidern. Zuerst spielt der Kindgeist mit Sachen, folglich mit sich. Eine Puppe ist mit ihm ein Volk, oder eine Schauspielergesellschaft, und er ist der Theaterdichter oder Regisseur. Vergeßt es doch nie, daß Spiele der Kinder mit todten Spielsachen darum so wichtig sind, weil es für sie nur lebendige giebt, und einem Kinde eine Puppe so sehr ein Mensch ist, als einem Weibe eine erwachsene, und weil ihm jedes Wort ein Ernst ist. Im Thiere spielt nur der Körper, im Kinde die Seele. Diesem begegnet nur Leben — keines begreift überhaupt einen Tod oder etwas Todtes —; und daher umringt sich das frohe Wesen belebend nur mit Leben. Aber an reicher Wirklichkeit verwelkt und verarmt die Phantasie; mithin sei jede Spielpuppe und Spielwelt nur ein

Flachsrocken, von welchem die Seele ein buntes Gewand abspinnt." „Die zweite Spielgattung ist Spielen der Kinder mit Kindern. Sind einmal Menschen für Menschen gemacht, so sind's folglich auch Kinder für Kinder, nur aber viel schöner. In den ersten Jahren sind Kinder einander nur Ergänzungen der Phantasie über ein Spielding; — zwei Phantasien spielen, wie zwei Flammen, neben- und ineinander unverknüpft. Auch nur Kinder sind kindisch genug für Kinder. Aber in den späteren Jahren wird das erste Bändchen der Gesellschaft aus Blumenketten gesponnen; spielende Kinder sind europäische kleine Wilde im gesellschaftlichen Vertrag zu Einem Spielzweck. Erst auf dem Spielplatz kommen sie aus dem Vocabeln- und Hörsaal in die rechte Expeditionsstube und fangen die menschliche Praxis an. Denn Aeltern und Lehrer sind ihnen immer jene fremden Himmelsgötter, welche, nach dem Glauben vieler Völker, den neuen Menschen auf der neugeborenen Erde lehrend und helfend erschienen waren; wenigstens sind sie den Kinderzwergen die körperlichen Titanen: — folglich ist ihnen in dieser Theokratie und Monarchie freies Widerstreben verboten und verderblich, Gehorsam und Glaube verdienstlich und heilbringend. Wo kann denn nun das Kind seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergehen, sein Geben, seine Milde, kurz jede Blüthe und Wurzel der Gesellschaft anders zeigen und zeitigen, als im Freistaate unter seines Gleichen? Schulet Kinder durch Kinder! Der Eintritt in den Kinderspielplatz ist für sie einer in ihre große Welt — und ihre geistige Erwerbschule ist im kindlichen Spiel- und Gesellschafts-Zimmer. Es trägt z. B. einem Knaben oft mehr ein, Prügel selber auszutheilen, als sie zu erhalten vom Hofmeister, desgleichen mehr, sie von seines Gleichen, als sie von oben herab aufzufangen." „Wollte man Vorschläge thun, nämlich Wünsche, so könnte man noch diesen äußern, daß man dem Kinde einen Spiel- oder Wirkungskreis von so verschiedenen Individualitäten, Ständen und Jahren aufthun sollte, als nur findlich wäre, um es im orbis pictus einer verjüngten Spielwelt für die vergrößerte auszurüsten. Noch wollt' ich Freuden- und Spielmeister als Vor- und Flügelmänner der Schulmeister vorschlagen — ferner Spielzimmer, leer wie die Zimmer, an deren Spalierwänden Raphael's ewige Blüthen glühen — ferner Spielgärten."

Für die erste Leitung und Erziehung giebt J. Paul dem Erzieher als Mahnung auf den Weg: Alles erste bleibt ewig im Kinde; die erste Farbe, die erste Musik, die erste Blume malen den Vordergrund seines Lebens aus; noch aber kennen wir dabei kein Gesetz, als dieses: Beschirmt das Kind vor allem Heftigen und Starken, sogar süßer

Empfindungen. Die so weiche, wehrlose und so erregbare Natur kann von Einem Mißgriff verrenkt, und zu einer wachsenden Mißgestalt verknöchert werden. Darum zu allererst und auch zuletzt: Freudigkeit! Dieses Gefühl des ganzen freigemachten Wesens und Lebens, dieser Selbstgenuß der innern Welt, nicht eines äußern Welttheilchens — öffnet das Kind dem eindringenden All. Freudigkeit empfängt die Natur nicht lieb-, nicht wehrlos, sondern gerüstet und liebend, und lässet alle jungen Kräfte wie Morgenstrahlen aufgehen, und der Welt und sich entgegenspielen, und sie giebt Stärke, wie die Trübseligkeit sie nimmt. Die früheren Freudenblumen sind nicht Kornblumen zwischen der Saat, sondern jüngere kleinere Aehren. Es ist eine liebliche Sage, daß die Jungfrau Maria und der Dichter Tasso als Kinder nie geweint. „Freudengenüsse der Kinder aber sollen nicht gehäuft auf einander folgen; sonst wird das kleine Wesen in den Honig jetziger Luftüberfülle eingetaucht, womit die Zeit den Bienenflügeln der Psyche jeden Flug verklebt." Nicht Kinderbälle, — aber Kindertänze! „Wie die erste Sprache lange der Grammatik, so sollte der Tanz lange der Tanzkunst vorgehen und vorarbeiten. Welcher Vater ein altes Klavier, oder eine alte Geige, oder eine Flöte hätte, oder eine improvisirende Singstimme: der sollte seine und fremde Kinder zusammenrufen, und sie täglich stundenlang nach seinem Orchester hüpfen und wirbeln lassen — paarweise — in Ketten — in Ringen — recht oft einzeln — sie selber mitsingend, als Selbst-Drehorgeln — und wie sie nur wollten. Im Kinde tanzt noch die Freude, im Manne lächelt oder weint sie höchstens." Und dabei die Musik! „Musik, die einzige, schöne Kunst wo die Menschen und alle Thierklassen — Spinnen, Mäuse, Elephanten, Fische, Amphibien, Vögel — Gütergemeinschaft haben, muß in das Kind, das Mensch und Thier vereint, unaufhaltsam eingreifen. Musik theilt Kindern nichts als Himmel aus, denn sie haben noch keinen verloren, und setzen noch keine Erinnerungen als Dämpfer auf die hellen Töne. Der Erziehmusik dient aber unter allen den Instrumenten, die in Haydn's Kinderconcert lärmen, das am besten, welches dem Spieler angeboren wird, die Stimme. In der Kindheit der Völker war das Reden Singen; dies werde für die Kindheit der Einzelwesen wiederholt." „Und wäre nicht auch die Tonkunst als Seelenheilmittel gegen die Kinderkrankheiten, des Verdrusses, Starrsinns, Zürnens, anzuwenden?"

Auf solchem Wege — das sah J. Paul — wird im Kinde eine Freudenfülle angezündet, die kein späteres Thränenmeer auslöschen kann. Und diese Freude soll auch nicht — so will er — durch die Zucht

geknickt werden. „Habt keine Freude am Ge- und Verbieten, sondern am kindlichen Freihandeln. An euer Wort sei zwar das Kind unzerreißlich gebunden, aber nicht ihr selber. Verbietet seltener durch That, als durch Worte: reißet dem Kinde das Messer nicht weg, sondern lasset selber auf Worte es weglegen. Eure Gesetztafel sei unzerbrochen und mit erhabener Schrift. Das Kinderohr unterscheidet sehr den starken Ton vom zürnenden; die Mutter fällt leicht in diesen, wenn sie jenen dem Vater nachzumachen denkt. Seine Verbote werden aus drei Gründen besser erfüllt, als ihre; der erste — seine stärkere und doch weit vom Zorne entlegene Stimme. Der zweite ist, daß der Mann meistens, wie der Krieger, immer nur Ein und folglich dasselbe Schlag- und Wurzelwort und Kaiser-Nein sagt, indeß Weiber schwerlich ohne Semikolon und Kolon, und nöthigste Frag- und Ausrufzeichen zum Kinde sagen: Laß! Der dritte Grund ist, daß der Mann das Neinwort seltener zurücknimmt. Verbietet mit leiser Stimme, damit eine ganze Stufenleiter der Verstärkung frei stehe — und nur Einmal.“ Und Strafen! „Strafe falle nur auf das schuldige Bewußtsein, — und Kinder haben anfangs, wie Thiere, nur ein unschuldiges. Sie sollten, gleich Fixsternen auf den Gebirgen, nie zittern, und die Erde müßte, wie auf einem Stern, ihnen nur leuchtend erscheinen, nie erdfarbig-schwarz. Die Ruthe wenden wir schlecht an, wenn wir sie hernach zum Stock verdichten lassen. Jene sollte diesen entbehrlich gemacht haben. Sogar die Ruthe sollte nur einigemal als Paradigma und Thema der Zukunft gebraucht werden, wonach die bloße Drohung predigt und zurechtweist. Ein Kind nur, das schlägt, werde geschlagen, und am besten vom Gegenstande selber, wenn er erwachsen ist, z. B. also vom Bedienten. Ist ein Kind das geschlagene, z. B. ein Mädchen, so mag der Vater dessen curator sexus (Geschlecht-Vormund) sein; ist's hingegen ein Knabe, den ein Knabe schlug: so verdiente er den künftigen Mannhut nicht, wenn er lieber seine Stimme, als seine Hand entgegensetzte und zum väterlichen Actenstocke flöhe.“ Nach der Strafe ist die nächste Viertelstunde und der Uebergang in's Vergeben das Wichtigste. „Nach der Gewitterstunde findet jedes Saatwort den aufgeweichten warmen Boden; Furcht und Haß der Strafe, die anfangs gegen die Rede verhärteten und sträubten, sind nun vorüber, und die linde Lehre dringt ein und heilt zu. In dieser Stunde kann man viel reden, wenn die mildeste Stimme dazu geliehen wird, und durch das Zeigen eigener Schmerzen die fremden mildern. Giftig aber ist jeder Nachwinter des Nachzürnens; höchstens ein Nachleiden, nicht ein Nachquälen ist erlaubt. Giebt es

etwas Schöneres als eine Mutter, die nach dem Strafen weich-ernst und trüb-liebend mit dem Kinde spricht? Und doch giebt es etwas Schöneres: einen Vater, der dasselbe thut."

Um das Kind auf den rechten Weg zu leiten und auf dem rechten Wege zu führen, hütet — das ist J. Paul's Forderung — seinen Kinderglauben. „Wenn das Kind einen heiligen Vater an seinem Vater hat mit allen Vortheilen der Unfehlbarkeit und mit dem Ueberschusse einer heiligen Mutter; wenn es die Aussage eines Fremden, sowohl mit Glauben als Unglauben inne haltend, zu den Aeltern trägt und fragt: Ist's wahr? — wenn es, ohne Beweis glaubend, folglich ein Paar Menschen der ganzen äußeren Welt entgegen und seiner innern gleichsetzt, wenn es sich, bedroht, in die älterlichen Arme körperlicher Stärke nicht zutrauender wirft, als in die der geistigen, so thut dies einen so kostbaren Schatz der Menschheit vor uns auf, daß wir, um seinen Werth genug auszuschätzen, ihn blos in Aeltern-Herzen wieder zu finden und zu beschauen brauchen. Was ruht denn auf dem noch so wenig ausgemessenen Glauben an Menschen? In der gelehrten Welt beinahe alles, folglich sie selber; und in der sittlichen wenigstens eben so viel." „Heilig bewahre darob den Kinderglauben, ohne welchen es gar keine Erziehung gäbe. Vergiß nie, daß das kleine Kind zu dir, als zu einem hohen Genius und Apostel voll Offenbarungen, hinaufschaut, dem es weit hingegebener glaubt, als seines Gleichen, und daß die Lüge eines Apostels eine ganze moralische Welt verheert. Der Glaube — gleichsam die Vor-Moral, der vom Himmel mitgebrachte Adelbrief der Menschheit — thut die kleine Brust dem alten großen Herzen auf. Diesen Glauben beschädigen heißt dem Calvin ähnlichen, welcher die Tonkunst aus den Kirchen verwies; denn Glauben ist Nachtönen der überirdischen Sphärenmusik. Wenn in eurer letzten Stunde, bedenkt es, alles im gebrochenen Geiste abblüht und herabstirbt, Dichten, Denken, Streben, Freuen: so grünt endlich nur noch die Nachtblume des Glaubens fort und stärkt mit Duft im letzten Dunkel." Und dieser Glaube ist im Menschengeiste der Grundstein zur Religion. „Was ist nun Religion? Sprecht die Antwort betend aus: der Glaube an Gott, denn sie ist nicht nur der Sinn für das Ueberirdische und das Heilige, und der Glaube an's Unsichtbare, sondern die Ahnung Dessen, ohne welchen kein Reich des Unfaßlichen und Ueberirdischen, kurz kein zweites All nur denkbar wäre. Tilgt Gott aus der Brust, so ist alles, was über und unter der Erde liegt, nur eine wiederholende Vergrößerung derselben; das Ueberirdische wäre nur eine höhere Zahlenstufe des Mechanismus, und folglich ein Irdisches."

„Wie ist aber das Kind in die neue Welt der Religion hineinzuführen? Durch Beweise nicht. Jede Sprosse der endlichen Erkenntniß wird durch Lehre und Allmählichkeit erstiegen; aber das Unendliche, welches selber die Enden jener Sprossenleiter trägt, kann nur auf einmal angeschaut werden, statt zugezählt; nur auf Flügeln, nicht auf Stufen kommt man dahin. Das Dasein Gottes beweisen, sowie bezweifeln, heißt das Dasein des Daseins beweisen oder bezweifeln." Die Religion hat ihren Herd im innern Menschengeiste. „Schliefe nicht eine ganze religiöse Metaphysik träumend schon im Kinde: wie wären ihm denn überhaupt die innern Anschauungen von Unendlichkeit, Gott, Ewigkeit, Heiligkeit rc. zu geben, da wir sie durch keine äußeren vermitteln können und nichts zu jenen haben, als das leere Wort, das aber nur erwecken, nicht erschaffen kann? Im unschuldigen Kindesalter muß das Kind in diese heilige Geisteswelt eingewurzelt werden. „Wann könnte denn schöner das Heiligste einwurzeln, als in der heiligsten Zeit der Unschuld, oder wann das, was ewig wirken soll, als in der nämlichen, die nie vergißt? Nicht die Wolken des Vor- und Nachmittags, sondern entweder das Gewölke, oder die Bläue des Morgens entscheiden über den Werth des Tages." Geben kann jedoch diese Himmelsgabe nur, wer sie selber hat. „Da die erste Regel für jeden ist, der etwas geben will, daß er's selber habe, so kann niemand Religion lehren, als wer sie besitzt; erwachsene Heuchelei hingegen oder Maulreligion erzeugt nichts, als unerwachsene; eine solche Nebensonne kann weder wärmen noch leuchten; und jeden optischen Betrug erwidert ein akustischer." Und — nur vom Endlichen geht's in's Unendliche. „Je jünger das Kind ist, desto weniger höre es das unaussprechliche nennen, das ihm durch ein Wort nur zum Aussprechlichen wird; aber es sehe dessen Symbole. Das Erhabene ist die Tempelstufe zur Religion, wie die Sterne zur Unermeßlichkeit. Wenn in die Natur das Große hineintritt, der Sturm, der Donner, der Sternenhimmel, der Tod: so sprecht das Wort Gott vor dem Kinde aus. Ein hohes Unglück, ein hohes Glück, eine große Uebelthat, eine Edelthat sind Baustätten einer wandernden Kirche. Zeigt überall, auch an den Grenzen des heiligen Landes der Religion, dem Kinde anbetende und heilige Empfindungen; diese gehen über und entschleiern ihm zuletzt den Gegenstand, sowie es mit euch erschrickt, ohne noch zu wissen wovor. Newton, der sein Haupt entblößte, wenn der größte Name genannt wurde, wäre ohne Worte ein Religionslehrer von Kindern geworden. Nicht mit ihnen, sondern nur vor ihnen dürft ihr eure Gebete beten, d. h. Gott laut denken; aber wohl

mit ihnen ihre eigenen. Eine verordnete Erhebung und Rührung ist eine entweihte; — Kindergebete sind leer und kalt und eigentlich nur Ueberreste des jüdisch-christlichen Opferglaubens, der durch Unschuldige statt durch Unschuld versöhnen und gewinnen will, und heimlich behandelt das Kind den Gott, den ihr ihm mündlich gebt, gerade so, wie der Kamtschadale und jeder Wilde den seinigen. Ein Tischgebet vor dem Essen muß jedes Kind verfälschen. Auch später sei der Bettag und jeder Religionstag ein seltener, aber darum ein feierlicher; was das ergreifende erste Abendmahl für das Kind ist, das lasset jede Stunde sein, worin ihr sein Herz zur Religion heiliget. Nur selten lasset Kinder in die Kirche gehen; aber wenn ihr's thut, so weihet sie in die Würde einer Theilnahme an den Erhebungen ihrer Aeltern ein. Ja, ich wollte lieber, — da es noch keinen besonderen Gottesdienst blos für Kinder giebt und keine Kinderprediger, — ihr führtet sie an großen Tagen der Natur und des Menschenlebens blos in den leeren Tempel und zeiget ihnen die heilige Stätte der Erwachsenen."

Die sittliche Bildung hat — nach J. Paul — ihren Mittelpunkt in der sittlichen Stärke und Liebe. Da der Körper der Panzer und Küraß der Seele ist, so werde dieser vorerst zu Stahl gehärtet, geglüht und gekältet. Körperliche Entkräftung macht geistige; aber alles Geistige lässet festere, ja ewige Spuren nach, und ein zerbrochener Arm am Kinde heilet leichter aus, als ein gebrochenes Herz. Stille Unterordnung unter Willkür schwächt, stille unter Nothwendigkeit, stärkt; seid denn eine Nothwendigkeit!" „Ihr beugt die junge Seele, wenn ihr sie vor jemand anders höflich sein laßt, als vor dem bloßen Menschen und Alter: ungebunden von Ordensbändern, blind gegen Sterne und Gold, fasse und schaue sie den Diener und Gebieter des Vaters auf gleich ehrende Weise an. Von Natur ist ein Kind gegen jeden Alexander ein Diogenes und gegen jeden Diogenes ein sanfter Alexander; es bleibt dabei; und jene entnervende Blödigkeit gegen Stände bleibe weg." „Ist das Leben ein Krieg, so sei der Lehrer ein Dichter, der den Knaben dazu mit nöthigen Gesängen begeistert. Lasset ihn sehen, daß das echte Kernfeuer der Brust in jenen Männern glühe, welche ein durch das ganze Land reichendes Wollen, nicht aber, wie der Leidenschaftliche, einzelne Wollungen und Wallungen haben. Leben zündet sich nur am Leben an; mithin das Höchste im Kinde sich nur durch Beispiel, entweder gegenwärtiges, oder geschichtliches, oder durch Dichtkunst. Erfüllt den Knaben mit der verklärten Heldenwelt, mit liebend ausgemalten Großmenschen der verschiedensten Art; so wird sein ange-

bornes, nie erst zu erwerbendes Ideal rege und munter werden." Dabei ziehet euer Kind zur Wahrhaftigkeit. „Sie ist nicht die zeiterste, sondern die letzte Tugend. In den ersten fünf Jahren sagen die Kinder noch kein wahres Wort und kein lügendes, sondern sie reden nur. Sie erkennen eher die Häßlichkeit einer gehörten, als einer gesagten Lüge. Zeigt ihnen also den Thron fremder Wahrheit neben dem Abgrunde fremden Trugs; seid, was ihr ihnen befehlt, und wiederholt oft, daß ihr auch das Gleichgültigste blos thut, weil ihr es vorausgesagt." Und pflanzet daneben die Liebe ein. „Wenn Liebe das Höchste ist, was kann sie weiter suchen, als selber das Höchste? . . . Nur nicht durch Rührungen, diese Hungerquellen der Liebe, wollet in Kindern diese gründen. Jene erkälten und erkalten leicht. Auch entdeckt ihr dem Kinde die Gestalt der Liebe weniger durch Thatenopfer, als durch die Muttersprache der Liebe, durch liebkosende Worte und Mienen. Liebe werde, damit sie ungetrübt erscheine, in nichts verkörpert, als in die zarte, von der Natur selbst mitgegebene Mimik; ein Blick, ein Ton spricht sie unmittelbar aus, eine Gabe nur mittelbar durch Uebersetzung." „Aeltern, lehret lieben, so braucht ihr keine zehn Gebote, — lehret lieben, so hat euer Kind ein reiches, gewinnendes Leben, lehret lieben, damit ihr selber einst, wenn eure Augen alt sind, und die Blicke halb erloschen um euren Krankenstuhl, um euer Sterbebett, statt des gierigen Eis- und Erb-Blickes, ängstlich verweinte Augen antrefft, die das erkaltende Leben erwärmen und auch das Dunkel eurer letzten Stunde mit dem Danke für ihre erste erleuchten. Lehret lieben, sagt' ich, d. h. liebt!"

Neben der sittlichen Bildung steht bei J. Paul die ästhetische Erziehung. „Die Menschen — sagt er — wollen alles erziehen, was sich von selbst erzieht; nur für den Sinn der Kunstschönheit, welcher eben der Schule bedarf, wird selten eine gebaut." „In das Kunstreich der durch äußere Sinne bedingten Schönheiten, der Malerei, Musik, Baukunst, ist das Kind früher zu führen, als in das Reich der durch den innern Sinn bedingten, der Dichtkunst. Vor allem erzieht das deutsche Auge, das so sehr dem deutschen Ohre nachbleibt. Die Dichtkunst als Brautschmuck der Psyche fordert ein volljähriges Alter: vor der knospenden Mannbarkeit, welcher erst Sonne und Mond und Frühling und Geschlecht und Dichtkunst im romantischen Glanze aufgehen, sind dem Kinde die poetischen Blumen so sehr getrocknete Arzneipflanzen, daß der Irrthum des Voreilens nur aus dem ästhetischen Irrsinn kommen könnte, welcher den Dichtergeist weniger in's Ganze,

als in die ausgestreuten blinkenden Reize der Klänge, Bilder, Einfälle, Empfindungen legend, für letzte natürlicher Weise schon offene Kinderohren annimmt. Hat an der Zeit die Mann- und Weibbarkeit, dieses vergängliche Freudenfeuer des Lebens, sich entzündet, und suchen alle Kräfte Einheit und Zukunft: dann trete der Dichter auf, und sei der Orpheus, der todte Körper so gut belebt, als wilde Thiere bezähmt. Aber welche Dichter soll der Erzieher einführen? Unsere! Weder griechische, noch römische, noch hebräische, noch indische, noch französische, sondern deutsche. Nur aus der Armuth des finstern Alters, dessen Schattenreich oder Scheinfläche durch die Wunderkraft der Griechen und Römer auflebte, ist der noch rege Widersinn begreiflich, daß man anstatt an einheimischen, verwandten, jungen Schönheiten den Sinn für fremde alte hinauf zu bilden und zu zeitigen, es umgekehrt, und im Auslande früher, als im Mutterlande erzogen werden und von oben herunter dienen läßt. Gleichwohl bleib' uns das Alterthum der Venus- und Morgenstern, der über dem Abend des Nordens steht. Die jetzige Menschheit versänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend vorher durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zum Jahrmarkte des späteren Lebens nähme. Die Namen Sokrates, Cato, Epaminondas 2c. sind Pyramiden der Willenskraft; Rom, Athen, Sparta sind drei Krönungsstädte des Riesen Geryon, und auf die Jugend der Menschheit hefte, gleichsam auf das Urgebirge der Menschheit, die spätere das Auge. Die Alten nicht kennen, heißt eine Ephemere sein, welche die Sonne nicht aufgehen sieht, nur untergehen. Nur werde dieser Antikentempel nicht als eine Trödelbude abgebrauchter Gebräuche und Phrasen gelüftet, und die heiligen Reliquien, anstatt angebetet nur verarbeitet, wie die Kriegerknochen im Beinhaus bei Murten zu Messerheften und dergleichen geglättet werden." —

Die weibliche Erziehung ist — nach J. Paul — vorzüglich wichtig, denn „in weiblicher, in Mutterhand ruht die Erziehung der ersten Hälfte des ersten Lebens-Jahrzehnts." „Verächtlich ist eine Frau, die Langeweile haben kann, wenn sie Kinder hat." Vergesset darum, Mütter, eure heiligste Aufgabe nicht, deren Lösung zugleich den schönsten Lohn trägt. „Auf den blauen Bergen der dunklen Kinderzeit, nach denen wir uns ewig umwenden und hinblicken, stehen die Mütter auch, die uns von da herab das Leben gewiesen; und nur mit der seligsten Zeit zugleich könnte das wärmste Herz vergessen

werden. Ihr wollt recht stark geliebt sein, Weiber, und recht lange, und bis in den Tod: nun, so seid Mütter eurer Kinder." — Die Tochter vor allem und für immer bildet der Muttergeist. Weiber und Kinder sind ähnlich. „Dieselbe unzersplitterte Einheit der Natur, — dasselbe volle Anschauen und Auffassen der Gegenwart — dieselbe Schnelligkeit des Witzes — der scharfe Beobachtungsgeist — die Heftigkeit und Ruhe — die Reizbarkeit und Beweglichkeit — das gutmüthige schnelle Uebergehen vom Innern zum Aeußern, und umgekehrt von Göttern zu Bändern, von Sonnenstäubchen zu Sonnensystemen — die Vorliebe für Gestalten und Farben, und die Erregbarkeit setzen die körperliche Nähe beider Wesen mit einer geistigen fort." „Die männliche Natur ist mehr episch und Reflexion, die weibliche mehr lyrisch und Empfindung." Die Weiber sind antike, griechische, ja orientalische Naturen, die Männer moderne, nordische, europäische; jene poetische, diese philosophische. Ein Mann hat zwei Ich, eine Frau nur eins, und es bedarf des fremden um ihres zu sehen." Der Mann ist öfter ernst, das Weib meist nur selig oder verdammt, lustig oder traurig." „Liebe ist der Lebensgeist ihres Geistes, ihr Geist der Gesetze, die Springfeder ihrer Nerven." — „Die Natur hat das Weib unmittelbar zur Mutter bestimmt." Zur Mutter muß daher das Mädchen erzogen werden, vorher aber zum Menschen. „Die Sittlichkeit der Mädchen ist Sitte, nicht Grundsatz. Den Knaben könnte man durch das böse Beispiel trunkener Heloten bessern, das Mädchen nur durch ein gutes. Nur Knaben kommen aus dem Augiasstall des Welttreibens mit ein wenig Stallgeruch davon. Jene aber sind zarte weiße Paris-Aepfelblüthen, Stubenblumen, von welchen man den Schimmel nicht mit der Hand, sondern mit feinen Pinseln kehren muß. Sie sollten, wie die Priesterinnen des Alterthums, nur in heiligen Orten erzogen werden; und nicht einmal das Rohe, Unsittliche, Gewaltthätige hören, geschweige sehen. Aecht sittliche Natur macht das Weib zum Weibe. Und dazu muß es Lebens- und Arbeits-Gymnastik treiben. Doch besteht diese nicht im Nähen, Stricken, Spinnen, Sticken ꝛc. „Die meisten Fingerarbeiten, womit man das weibliche Quecksilber fixirt, führen den Schaden mit sich, daß der müßig gelassene Geist entweder dumpf verrostet, oder den Wogen der Kreise nach Kreisen ziehenden Phantasie übergeben ist. Zerstreuung, Vergeßlichkeit, Mangel an Besonnenheit und an Geistesgegenwart sind die ersten und schlimmsten Folgen dieses süßen innern und äußern far niente." „Wie ist nun dem abzuhelfen? Das Mädchen treibe statt der träumerischen einseitigen Dreifingerarbeiten die vielseitigen Geschäfte

des Hauswesens, welche das Träumen und Selbstverlieren jede Minute durch neue Aufgaben und Fragen aufhalten; in den ersten Jahren von der Kochkunst bis zur Gärtnerei; in den späteren von der Statthalterschaft über die Bedienten an bis zur Rechnenkammer des Hauses." Die weibliche Kraft soll neben dem weiblichen Sinn, die Thätigkeit neben Milde gebunden werden. „Nicht blos in der Ehe, sondern im Weibe selber soll ein Nachbild des himmlischen Thierkreises sein, wo der Löwe neben der Jungfrau schimmert." —

Jean Paul hat mit poetischer Hand ein Bild von der Menschenerziehung gemalt, rein ideal und doch auch rein real, das ewig ist, weil es ist. Er ist kein Praktiker in der Erziehung; darum liegt auch das Schulwesen mit seiner Organisation außer seinem Gesichtskreise. Und ebenso wenig ist er ein Theoretiker in derselben: seine Erziehungslehre ist kein systematisch geordnetes Werk. Aber er giebt das, was allem wahren Schulwesen zu Grunde liegen muß, und er giebt es in reinsten Goldkörnern: die Erziehungsgesetze, die in der Natur des Menschen ihre Basis haben. Seine Gedanken haben einen lebendigen Anstrich von dem kühnen Gefühlsenthusiasmus Rousseau's, und bauen auf dessen Grundstein — „Alles geht gut aus der Hand des Schöpfers hervor; alles entartet unter der Hand des Menschen" — oft sich selber auf; darum wollen sie vor allem zum Schutz und Schirm gegen menschliche Einflüsse aufrufen, und dahinleiten, daß das Lernen nur in lauter Sonnenschein betrieben werde. Und es ist zugleich etwas Fichte'sches in J. Paul's Ideen eingezogen, so daß seine Gefühlsausbrüche in erhabenem Idealismus aufschlagen, und er in und mit ihnen das große Wort des Ich auf die Fahne pflanzt und als Prophet die Freiheit verkündet, nach der jeder sein eigener Gesetzgeber ist. Aber daneben und darüber noch das Besondere, J. Paul's eigenstes Eigenthum, das blühende Herz voll Liebe, ausgeschüttet vor der Kinderwelt und auf dieselbe, — — wer sollte ihn darob nicht lieben und von diesem feurigen Herzen nicht im eigenen Innern entzündet werden? Wie einst der Vater der alten Weltstadt, in der ewigen Roma, so erhebt J. Paul das ihm zu Füßen gelegte Neugeborene an seine Brust und fleht für dasselbe zur Beschützerin der Unschuld, zur „Levana". —

27.

Johann Gottfried Herder.

Von denselben Ideen, wie Jean Paul, geht ein ihm verwandter Genius aus, um, von seinem Lebenswege in die Schule geleitet, seinen Geist und die Erziehungsgrundsätze desselben auf das Wesen der Schule überzutragen — **Johann Gottfried Herder.** — Herder, den 25. August 1744 zu Mohrungen in Preußen geboren, lernte in der Schule, die ihm seinen ersten Unterricht gab, die mechanische Lehrmethode kennen, die er später so siegreich bekämpfte, erwarb sich auf der Universität durch Unterrichtgeben seinen Lebensunterhalt und erlangte dort bereits durch diesen Unterricht, sowie durch seine gewissenhafte Amtsführung, sein bescheidenes Betragen, seine öffentlichen Reden und seine in der Kirche gehaltenen Katechisationen Freunde und Bewunderer, kam 1764 als Collaborator an die Domschule nach Riga, wo er wegen seiner vortrefflichen Methode und der humanen Behandlung seiner Schüler die Liebe seiner Ueber= und Untergebenen empfing; unternahm 1769 eine Seereise nach Nantes, um die besten Erziehungsanstalten und gelehrten Institute in Frankreich, England und Deutschland kennen zu lernen und bei seiner Rückkehr nach Riga daselbst ein Erziehungsinstitut zu errichten; kehrte jedoch nicht nach Riga zurück, weil er Hofmeister und Cabinetsprediger beim Prinzen von Holstein wurde; folgte hiernach dem Rufe als Hofprediger nach Bückeburg, wo er den Pagen von Zeschau, den Taufpathen der Gräfin Maria, unterrichtete und Rousseau's Emil eifrig studirte; wurde endlich 1776 durch Goethe's Einfluß als Generalsuperintendent nach Weimar berufen, wo er für die Entwicklung und Gestaltung der Schulen von bedeutendstem Einflusse war, vom Herzoge aufgefordert, einen Plan zur Schulreform entwarf, dem weimar'schen Gymnasium einen verbesserten Lectionsplan (— es hatten in Weimar von 1733 ab militärische und ökonomische Disciplinen, Exercitien im Fechten, Reiten und Tanzen, Mechanik, Militär= und Civilbaukunst, alle Arten von Instrumentalmusik Aufnahme in den Lehrplan des Gymnasiums gefunden; Herder führte das Gymnasium wieder zu einer allgemeinen Menschenbildungsanstalt zurück —) gab und dessen Lehrern höhere Gehalte auswirkte, das Schullehrerseminar gründete, für Aufbesserung der Landschullehrergehalte Sorge trug, die Stadt=, Garnisons= und Armenschule zu Weimar besser zu gestalten suchte, 1786 ein ABC=Buch und 1798 einen Katechismus herausgab. Seine „Schulreden", seine „Regeln für den Schulunterricht", sein „Zusatz zu einer Vorschrift an einen Hauslehrer", sein „Grundriß des

Unterrichts für einen jungen Adligen", sein „Ideal einer Schule", — geben Zeugniß, in welchem Geiste er für die Schulen wirkte, welchen Geist er in sie hineinpflanzen wollte, wie er das Wort an sich selbst bethätigte, das er sprach: „Ich sollte vom geistlichen Stande sehr viel halten, da ich selbst ein Geistlicher bin; und doch muß ich's bekennen, daß ich einen guten Schullehrer an unentbehrlicher Nutzbarkeit für den Staat einer Reihe mittelmäßiger Geistlicher vorziehe, die auf die gewöhnliche Weise ihr Gesetz und Evangelium predigen."

Für Herder, den begeisterten Propheten der Humanität, ist auch Humanität das Princip der Erziehung. „Die Schule ist eine Pflanzstätte für junge Leute, nicht nur als künftige Bürger des Staates, sondern auch und vorzüglich als Menschen. Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden, und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserem künftigen Lebensberufe Menschen bleiben!" Jede Gabe im Menschen soll zum Zweck der Menschlichkeit gebildet und unter ihn gestellt werden, daß jeder Mensch in dem Fache gebraucht werde, worin er der brauchbarste ist, und von der schönsten Saat, die Gott gestreut hat, durch mannichfaltige Gabe im Menschen, der vielseitige Nutzen gezogen werde, den wir ja auf Aeckern und Wiesen, von jedem Halm und Strauch, von jedem Schwamm und Baume zu ziehen suchen. „Göttliche edle Talente im Menschen unbenutzt liegen, verrosten und sich selbst aufreiben zu lassen, ist nicht nur Hochverrath gegen die Menschheit, sondern der größte Schade, den ein Staat sich zufügen kann. Zur Humanität kann aber nur erziehen, wer selbst Humanität hat und in sich darstellt. Der Lehrer muß vor allem die Größe seiner Verantwortlichkeit bedenken: die Form und Bildung der Nachkommenschaft ist ihm übergeben; die theuersten Schätze der Aeltern, ja der Menschheit sind in seinen Händen; das junge Wachs stellt sich nachher so dar, wie er's gedrückt und gebildet hat. In seiner Schule muß er der Lykurgos und Solon zugleich werden und an ihr auch in Bezug auf Gesinnungen und Sitten eine kleine tüchtige Republik bilden. Dabei soll er verständig mit den jungen Leuten umgehen, zutrauend mit ihnen sprechen und ihnen ein väterliches, freundliches, wohlmeinendes, gutes Herz zeigen: Feuer wird nicht durch Eis, sondern durch Feuer entzündet; du wirst Klötze finden, wenn du Klötze zu finden glaubst. Dem Neide und der glänzenden Welt verborgen, lebe er glücklich im Kreise junger Menschen, an deren Blüthe man sich freut und die Einem auch im grauen Alter noch etwas von ihrer Munterkeit, ihrem emporschießenden Leben mitzutheilen scheinen. Dann wird er auch bald die Geister kennen lernen, und „inne werden, wo seine Gedächtniß-

und seine Verstandesmänner, wo seine Phantasiejünglinge, item, wo die Witz=, Grütz= und kritischen Spitzköpfe sitzen, und wie sie sich bei dieser und jener Wissenschaft, bei jener und dieser Aufgabe halten und geberden, ja er wird jedem derselben seinen Werth lassen und ihn auf eigenthümliche Weise in lebendige Uebung setzen." Er habe einen munteren Vortrag, eine Gegenwart seines Geistes gleichsam in Mitte seiner Klasse auf alle und über alle. Denn Flamme steckt Flamme an, Gegenwart des Geistes erweckt Gegenwart des Geistes. Darum lasse er neben dem Monolog den Dialog hergehen; er frage hier und da, natürlich am meisten, wo am meisten zu fragen Noth ist; unvermuthet, wo eine unvermuthete Frage und Antwort für die Antwortenden und für die ganze Klasse gut ist; auch dem Gedankenlosesten veranlaßt man auf solche Weise Gedanken. — Der Lehrer muß aber nicht blos Lehrer, er muß auch Erzieher sein. Er hat demnach zunächst für die Erziehung zum Leben, zum wahrhaften Leben neben und bei der Geistesbildung zu sorgen. „Wer vor lauter Fleiß in der Schule dumm wird; wer sich blödsinnig, hypochondrisch, schwach und krank studirt; wer Seelenkräfte bildet und den Körper vernachlässigt, gleich als ob er ein purer Geist wäre: der lernt nichts für's Leben, denn im Leben muß der ganze ungetheilte Mensch, der gesunde Mensch mit allen seinen Kräften und Gliedern wirken." Dann aber: „der schönste und lobenswürdigste Fortschritt der Schulen ist die Zunahme an Sittlichkeit, an Zucht und Ordnung. Dazu hat der Erzieher jene edle Nacheifrung, jenen löblichen Wettkampf, den der alte Hesiod die gute Eris nennt, den Antagonismus dieser lebenden Kräfte zu wecken, aufzufordern und in Thätigkeit zu setzen, hingegen den Ehrgeiz, der inhuman macht, zu unterdrücken: darum Versetzungen in der Klasse und in jeder Lection aus einer Klasse in die andere, dies wird Feuer und Nacheifrung in die Schüler bringen, weil sie sehen, daß man allenthalben auf ihren Fleiß, auf ihre Fortschritte, auf Gerechtigkeit und Billigkeit achtet; — auch Examina, denn das Examen ist eine Zeit des Festes, nicht etwa nur, weil die Ferien darauf folgen, und mancher in eine andere Klasse oder auf die Akademie geschickt wird, sondern weil jeder mehr oder weniger Gelegenheit bekommt, sich öffentlich zu zeigen, von seinem Wissen Rede und Antwort zu geben und sich durch die Art seiner Antworten, seiner Ausarbeitungen und Proben, durch das Lob, das ihm gegeben wird, öffentlich zu empfehlen." Dabei aber soll die Jugend stets zur Bescheidenheit angehalten werden, „die das Maß ihrer Kräfte, ihrer Verdienste sammt der Größe ihrer Pflichten kennt und nicht mehr von sich hält, als sie ist, die eher zu bescheiden als zu stolz und

anmaßend von sich denkt, die sich nicht zur Schau stellt, sondern lieber das sittsame Gewand der Verhüllung wählt, — die Nüchternheit des Sinnes, die Sophrosyne, die auch in ihren Wünschen, ihren Forderungen und Ansuchungen gegen andere Maß hält, die, statt zurückschauend sich zu brüsten, lieber vorwärts zur Höhe hinaufsieht und das plus ultra nicht hochmüthig hinaufruft, sondern aus tiefstem Herzen nur hinaufseufzt." Hingegen soll Wahrhaftigkeit die Rede durchdringen, — „Ausdruck der Seele, ein darstellendes Bild aller unserer Gedanken und Empfindungen", — „der Ton des Herzens, der unmittelbar zum Herzen dringt, der Ton der Ueberzeugung und der gesunden Vernunft, der die ganze Seele ergreift und als Sieger einnimmt." Auch Schönheitssinn muß die jugendliche Seele beleben: — dazu dienen die schönen Wissenschaften, die am besten „bildenden Wissenschaften" genannt werden, denn was unsere Seelenkräfte bildet, ist schön, die Wissenschaften, die uns Materialien des Schönen in und zu einer schönen Form zuführen, und da ist der Begriff des Bildenden und des Schönen eins. Ein religiöser Geist muß der jugendliche Geist sein: der Geist, in dem der Geist Gottes wohnet, das Bewußtsein, daß er ein Tempel des heiligen Geistes ist, der Schutz und Schirm, Rathgeber und Wächter, warnender Freund und gebietender Dämon ist, welcher statt der weiten Heerstraße üppiger Phantasie und Lüsternheiten den schmalen Weg, die enge Pforte des Ruhmes und des Wohlgefallens bei Gott und den Menschen zeigt. Endlich aber soll sich der Mensch dem Menschen gegenüber nicht als Einzelwesen auffassen, noch in abstracten Träumereien in der Menschheit verlieren, sondern er soll sich durch Eingliederung in die nächsten Kreise dem fernern, dem Organismus der Menschheit, lebendig einreihen, er soll sich besonders als Glied seines Volkes begreifen lernen: darum „sollte kein edles Bild, keine große Gesinnung, Aufmunterung und Warnung, wenn es musterhaft gedacht und gesagt ist, blos in unsern deutschen Büchern und Bibeln stehen oder makulaturweise in unseren Buchladen liegen, sondern in der Schule sollte, wie auf der Tenne, dieses Korn von der Spreu gesichtet, jedes Edelste und Beste laut gelesen, auswendig gelernt, von Jünglingen sich zur Regel gemacht und an Herz und Seele befestigt werden."

Das beste Mittel zur Erleuchtung und zur Besserung der Menschen sind Schulen. „Stadt und Vaterland hebt zu dir die Hände auf, Pflanzort junger Gemüther, früher Sitten und Gesinnungen, Schule! Bist du verloren, so ist alles verloren! Aber keine Schule soll ein Platz zum unthätigen Vernehmen und Lernen (schola), sondern jede ein Uebungsplatz (Gymnasium) sein. So

besonders beim Religionsunterricht. In ihm soll der Katechismus Luther's auswendig gelernt werden. Aber dabei richtiges Katechisiren! „Das ewige Wenden und Drehen von Subject auf's Prädicat, vom Prädicat auf's Subject: „Wer hat dich erschaffen? Wen hat er erschaffen?" ist noch kein Katechisiren, sondern ein leibhaftes Wortjähnen, da man den Mund zur Rechten und Linken, auf- und abwärts zieht und immer doch nichts, als den jähnenden Fuhrmannslaut: ahi! aho! saget. In eigenen Worten muß man katechisiren; eigene Worte muß man dem Katechisirten herauslocken, seine eigensten Worte; diese, diese allein bezeichnen seine eigenen Gedanken. Ihnen muß man folgen, an sie seine eigenen Gedanken knüpfen, so lernt man lehrend, so lehrt man lernend." — Das erste und hauptsächlichste Mittel, die Sprache zu bilden, ist das Vorbild der Aeltern und Lehrer: jeder Lehrer weiß, wie viel Schwierigkeiten der sprachliche Unterricht bei Kindern schlecht sprechender Aeltern und falsch oder nachlässig sich ausdrückender früherer Lehrer macht. Der Schüler muß dahin gebracht werden, daß er nicht blos in der Schule, sondern auch im Umgange schön, vernünftig, wahr, charakteristisch spreche. Es werde deshalb auch Grammatik getrieben: eine Grammatik muß der Mensch lernen, denn Grammatik ist Philosophie der Sprache, und die Sprache ist ja der Umfang aller menschlichen Begriffe; an je einer vollkommner ausgebildeten Sprache man also Grammatik, d. i. eine Logik und Philosophie der menschlichen Vernunft lernt, desto mehr lernt man sie und behält an ihr ein Modell für Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe im Kopfe für alle anderen Wissenschaften und Künste. Mittel, die Sprache zu bilden, sind: 1) Lesen, — von der Fabel, vom Märchen an durch alle Gattungen des Vortrages das Beste, das wir in unserer Sprache sowohl an eigenen Producten, als Uebersetzungen haben; 2) Memoriren: in der Schule soll das Schönste laut gelesen, auswendig gelernt und unverlierbar angeeignet werden. „Das laute Lesen, das auswendige Vortragen bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt Formen und Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüthe Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorgeschmack großer Gefühle, und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter." 3) Selbstschreiben: nulla dies sine linea; 4) Nachschreiben, wobei man einen fließenden Vortrag auf seine Hauptsätze zurückführen lernt; 5) Uebersetzungen, das erste Hülfsmittel zur Bildung einer Nation und Sprache; 6) Disputiren — zum Wetteifer, sich einander in Schnelligkeit der Gedanken und Scharfsinn des Ausdrucks zu übertreffen. — Die lateinische Grammatik bleibt im Gymnasium die vor-

nehmste und gleichsam stehende Arbeit. Es soll aber das Latein nicht gelehrt werden, um Lateinischschreiben als Zweck zu erlernen, sondern um daran zu lernen, wie man nach den Mustern der Alten überhaupt denken und schreiben soll. Aus den Klassikern soll die Lectüre die großen Grundsätze der Humanität, den Ernst der Gedanken und den Adel der Gesinnungen der Alten zu Tage fördern. Darum muß vor allem auch die griechische Sprache in Gymnasien gehörig berücksichtigt werden, denn Griechenland war die wahre Heimath der Humanität, Homer die lauterste Quelle der Geschmacksbildung. „So wie der Künstler, wenn er sich gleich den Apollo und Antinous, die Töchter der Niobe und den Laokoon schwerlich zu erreichen getraut, dennoch mit unverrücktem Fleiße diese Meisterwerke der alten Kunst nachzeichnet, nachformt und studirt, weil er an ihnen die höchsten Regeln der Kunst wahrnimmt, so sollen auch wir die Muster der alten Denkart und an ihnen ihre Einfalt und Würde, ihre bestimmte Genauigkeit und Wahrheit, ihren Wohlklang, ihre schöne Runde und Harmonie, ihre Kürze mit ihrem Reichthum zum Vorbild unserer Gedankenweise und unseres Vortrags, insonderheit in frühen Jahren, unabläßig studiren." Die französische Sprache forderte Herder früher als unmittelbare Nachfolgerin der deutschen; später sagte er von ihr: „Sie läßt die Seele leer oder giebt ihr für die wahren und wesentlichen Beziehungen unseres Vaterlandes falsche Ausdrücke, schiefe Bezeichnungen, fremde Bilder und Affectationen." — Im Geschichtsunterricht werden zuerst nur menschliche Geschichten erzählt — von Cyrus, Alexander, Rom, Muhamed, Luther ꝛc.; hiernach wird über die Geschichte ein kleiner chronologischer Abriß des Ganzen nach den Hauptreichen und Völkern gegeben; zuletzt muß ein anschaulicher Begriff vom Ganzen der Geschichte in ihren verschiedenen Perioden folgen. „Bloße Facta, arena sine calce, interessiren nicht, treten sie aber in eine Reihe, in Glieder, wird allenthalben wie an einer Kette gezeigt, wie dies aus jenem entsprang, wohin dies und jenes wirkte; . . . so war, so ist das menschliche Geschlecht nach Landstrichen, Zeitaltern, Nationen, Religionen, Sprachen; so artete so entartete es, bis wir jetzt da sind, wo wir sind, . . . ein ignavum pecus müßte der sein, dessen Aufmerksamkeit nicht durch einen solchen Vortrag der Geschichte geweckt würde." — Die Geographie muß erscheinen als die Grundfläche und Hülfswissenschaft aller der Studien, die gerade in unserem Jahrhundert am meisten geliebt und geschätzt werden; sie ist von der Naturgeschichte und Historie der Völker unzertrennlich und gewährt zu beiden die wahren Grundlinien, denn die Geschichte ist nichts, als eine in Bewegung gesetzte Geographie der

Zeiten und Völker. Sie darf aber kein trockenes Namensverzeichniß sein, sowenig wie eine elende Nomenclatur eine Sprache ist. Die Formen und Bildungen der Erde müssen in ihrer kausalen Beziehung zu der Bildung und Gesittung der Völker erkannt werden. Länder, Flüsse, Städte 2c. sind nothwendige Materialien; aber das Gebäude muß davon erbaut werden, sonst sind sie Steine und Kalk, d. i. Schutt, an dem sich kein Mensch freuet, in dem keine lebendige Seele wohnt. — Die wahrste, angenehmste, nützlichste Kindergeographie ist die Naturgeschichte (— „der Elephant und Tiger, das Krokodil und der Walfisch interessiren einen Knaben weit mehr, als die Kurfürsten des heiligen römischen Reiches in ihren Hermelinmänteln und Pelzen; die großen Revolutionen der Erde und des Meeres, die Vulkane, die Ebbe und Flut, sind seinen Jahren und Kräften weit mehr angemessen als die Pedanterie zu Regensburg" —), und auch die Naturlehre ist ein wichtiges Unterrichtsmittel. In Arithmetik und Geometrie ist die sokratische Lehrart nöthig, um durch Fragen und Winke den Knaben die Geometrie erfinden zu lassen. „In der Arithmetik muß ein Knabe viel rechnen, so lernt er rechnen; in der Geometrie viel zeichnen, so bekommt er Verhältnisse in's Auge, Festigkeit in die Hand, Proportion in die Seele."

Um die Volksschule zu heben, wandte Herder seine vorzüglichste Sorge dem Lehrerseminar zu. Der Zweck eines Seminarii — sagt er — ist nicht, jungen Leuten, die sich zu Schulmeisterstellen vorbereiten wollen, eine unnütze Art von Aufklärung zu verschaffen, bei der sie sich etwa selbst überklug dünken und ihren künftigen Lehrlingen eher nachtheilig als nützlich werden; denn zu viel Klarheit und Raisonnement unbedachtsamer Weise in Stände verbreitet, in welche sie nicht gehören, fördert weder den Nutzen des Staates, noch die Glückseligkeit des einzelnen, zumal niederen Privatlebens. Vielmehr ist sein einziger Zweck der, fern von allen Ostentationen und pädagogischen Spielwerken unserer Zeit, jungen Leuten, die sich dem Schulstande widmen, eine bequeme Gelegenheit zu verschaffen, das Nothwendige und wahrhaft Nützliche ihres künftigen Berufes durch Unterricht und eigene Uebung kennen zu lernen: denn die beste Geschicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Uebung erlangt. Damit es aber ein solches Seminar zu etwas Rechtem bringe, sind zunächst tüchtige Subjecte, die sich dem Lehrerstande widmen wollen, nöthig. „Es ist ein verderblicher, schändlicher Grundsatz vieler Väter, daß, was nicht zum Pfluge taugt, zum Lehrerstande tauge; damit wird der Lehrerstand, sowohl in Kirchen als Schulen, in kurzer Zeit zum schlechtesten aller

Stände. Folglich ist eine scharfe Prüfung nöthig, ehe jemand in's Seminarium tritt, und auch in der Folge müssen Unfähige und Ruchlose, falls sie sich eingeschlichen hätten, ohne Barmherzigkeit ausgeschlossen werden können." „Die Geprüften und zur Aufnahme fähig Befundenen werden im Seminar in zwei Klassen getheilt: die eine lernt blos und nimmt Unterricht; die zweite lernt und übt sich zugleich im Unterrichten." „Die ersten haben vom Seminario keinen Vortheil, als — Unterricht, Bildung, einen Vortheil für sie auf's ganze Leben; die zweite, höhere Klasse, bekommt einigen Zuschub, nicht, weil sie Glieder des Seminarii sind, sondern weil sie durch ihre Uebung im Lehren dem Staate Dienste leisten." Unterricht müssen die Zöglinge des Seminarii erhalten: in der Methode eines Lesens und Vorlesens, — in richtiger Orthographie und Kalligraphie, sowie in Aufsätzen, Briefen 2c. — in gemeinnützigen Kenntnissen, — in der Religion und biblischen Geschichte, — in der Katechetik; daneben praktische Uebungen."

Als Ephorus widmete Herder auch dem Gymnasium zu Weimar besondere Aufmerksamkeit und sicherte daselbst den klassischen Studien die eifrigste Pflege. Wohin aber auf diesem Boden der höheren Schulen sein scharfer Blick ging, das zeigt sein 1769 genial entworfenes **„Ideal einer Schule"**. An dieser Schule soll sich jeder Lehrer die Unterrichtsstunden wählen, die für ihn sind, und kein Unterschied von Klassen und Ordnungen unter den Lehrern stattfinden, so daß jeder seine Lieblingsstunden und Arbeiten hat, auch aller Rangstreit wegfällt und der Einförmigkeit und dem verdrießlichen Einerlei, immer nur einen Lehrer und eine Methode zu haben, abgeholfen wird. „Da wird nicht alles der lateinischen Sprache geopfert und ihr gleichsam zu Liebe rangirt; da kann jeder Schüler, nach jeder Fähigkeit, hoch und niedrig und gerade an seinem Orte sein; da darf keiner, um einer Nebensache willen, in allem versäumt werden, das Papistisch-Gothische, das die lateinische Sprache zur Herrscherin macht, wird weggenommen, und alles wird ein regelmäßiges, natürlich eingetheiltes Ganzes." Eine Realklasse fängt an. Die ersten Kenntnisse mehr der Naturgeschichte als der Naturlehre, mehr von sich, als von Entferntem, Fremdem, von Körper, Seele, merkwürdigen Sachen, die man täglich braucht, und sieht und nicht kennt, Kaffee und Thee, Zucker und Gewürz, Brot und Bier 2c. Die ganze äußere Gestalt der Welt, in deren Mitte der lernende Knabe steht, wird erklärt. Das wird ihn zu keinem Fremdling in der Welt machen, wo er ist: ihm keine unverstandenen Ideen lassen, die er sonst mit Sprache und Gewohnheit lernt, ihn auf-

wecken, selbst zu betrachten, — und überhaupt dem großen Zwecke nacheifern, ihm das zu erklären, oder ihm die Erklärung von alle dem finden zu lehren, was ihm die Sprache als Vorurtheil einprägte. Hier wird alles lebendig; lebendige Kenntnisse erhält das Kind. Aus der Geschichte der Künste, der Handwerke, der Erfindungen wird vieles mit ein=, aber immer untergeordnet. Auch mathematische Begriffe gehören dazu, aber nicht, wie sie in unsern Büchern stehen, sondern wie sie der Hauptbegriff einer ganzen Wissenschaft sind; Töne, Farben, Wasser, Luft, Figuren, Erscheinungen, Maschinen rc. kommen als Spielwerke hierher und werden die Basis zu einem sehr großen Gebäude. Erzählungen von dieser und jener Begebenheit, Sache, Erscheinung, Erfindung, Denkwürdigkeiten weben sich überall ein; von der heiligen Geschichte knüpft sich hier nichts an, als was wirklich menschlich ist: Adam, die Schöpfung, das Paradies, die Sündfluth. Es wird Hauptzweck, dem Knaben von alle dem lebendige Begriffe zu geben, was er sieht, spricht, genießt, um ihn in seine Welt zu setzen, und ihm den Genuß derselben auf seine ganze Lebenszeit einzuprägen. Für das Herz gehört eine solche Klasse. „Der Katechismus Luthers muß recht innig auswendig gelernt werden und ewig bleiben. Erklärungen über ihn sind ein Schatz von Pflichten und Menschenkenntnissen. Was auch Basedow über das Jüdische der zehn Gebote sage; mit rechten Erklärungen und leichten Einleitungen sind sie eine schöne Moral für Kinder. Das Artikelbekenntniß ist dem ersten Stücke nach vortrefflich und mit jedem Wort der Erklärung groß; das zweite führt auf die Lebensgeschichte Jesu, für Kinder so rührend und erbaulich; das dritte ist vorher nach den Worten des Artikels selbst, als jedem Buchstaben der Erklärung sehr nützlich und gleichsam die Basis zum Bekenntniß dessen, was christliche Republick ist." Der Katechismus der Menschheit fängt in der Klasse an und schließt sich mit Luther's Katechismus zusammen. Züge, Portraits, Geschichte, Leben aus aller Historie kommt dazu, um menschlich zu bilden; aus der Bibel wenig — Kain, Joseph, die Geschichte Jesu in einigen Handlungen rc. Die Geschichte anderer Völker und Zeiten, in großen Beispielen und Vorbildern, drängt sich haufenweis heran: lebendig werde sie erzählt, wieder erzählt, nie gelernt, nie pedantisch durchgefragt und durchgeknetet: so bildet sich Seele, Gedächtniß, Charakter, Zunge, Vortrag, und nachdem wird sich in späterer Zeit auch Stil, auch Denkart bilden. „Mit jeder solcher Geschichten wird die Seele des Knaben in einen guten Ton gewiegt; der Ton trägt sich still fort, wird sich einprägen und auf ewig die Seele stimmen." — Die zweite Realklasse ist schon ein completerer

Cursus, der sich dem Wissenschaftlichen mehr nähert. Die Naturhistorie wird schon mehr Naturlehre, allgemeiner, zusammenhängender, mit Instrumenten und Erfahrungen. Die Naturgeschichte wird in das Entferntere fortgesetzt, durch Kupfer und Natursachen. Die Naturhistorie verschiedener Reiche führt auf die Geographie. Ich finde, daß jedes Land seine Menschen und Geschichte habe; ich lerne sie überall kennen, jedes an seine Stelle setzen, und den ganzen Umfang einsehen, in den alles gehört. Natur bleibt also Natur, und die erste: Menschengattungen, politische und wilde und halbwilde Welt, in ihrer Gestalt, Kleidung, Lebensart; also nur Hauptstädte, aber viel Data von Sitten, Haupteinrichtungen und Zuständen. Bei allem kommt Erzählung und Bild zu Hülfe: die ganze Geographie wird eine Bildersammlung. Wenig und keine gezwungene Reflexion, keine Charakteristik, noch keine einseitigen Ideen; aber Data, Erzählungen. Da lernt der Jüngling aus seinem Winkel heraussehen, er lernt Humanität, nicht blind verachten und verspotten, alles sehen, kennen und seinen Zustand genießen, oder sich einen bessern suchen. Mathematik wird noch nicht anders getrieben, als mit Physik verbunden: wie viel aber kann und muß da schon getrieben werden, um jene nicht zu verlassen! Zur Geographie schließt sich Astronomie, Chronologie, Gnomik: zur Kenntniß des Lichts, der Luft, des Wassers, der Körper, Optik, Aerometrie, Hydrostatik, Mechanik: zur Kenntniß der Karten, Geometrie und Perspective — von allem also lebendige, nette, vollständige Begriffe; ist der Raum klein oder groß? Aber es kommt noch ein größerer, die Historie, diese muß jetzo schon eine Historie der Völker werden: eine Reihe von Bildern, in vielen Gattungen, — wie der Geist der Cultur, die Bekanntheit der Religion, der Wissenschaften, der Sitten, der Künste, der Erfindungen von Welt in Welt ging, wie vieles dahin sank und sich verlor, anderes heraufkam und sich fortpflanzte, wie dieser mit jenem Geschmack abwechselte und weiter fortging, und der Strom der Zeiten sich immer fortsenkte, bis er unsere Zeit gab, den Punkt, auf dem wir stehen — nur muß kein einziger todter Begriff gegeben werden, sonst ist alles verloren. Keine Geschichte einer einzelnen Kunst wird hier vollständig gegeben, so wenig als eine einzige vollständige Theorie zum Grunde lag; aber der Same zu allen Theorien und allen Geschichten einzelner Künste, Wissenschaften, Gesetze 2c. Dazu eine Geschichte der biblischen Bücher aus Zeit, Volk, Nation, Denkart: das giebt auf Lebenszeit Hochachtung und Verstand der Religion. Mit dem Katechismus der Menschheit wird dabei fortgefahren, und er ist das Buch der Bildung. In diesem Zeitraum muß die Einbildungskraft leben; wie im ersten Gedächtniß

Neugierde, Sinn und Empfindung befriedigt wurden. Hier ist alles Bild, Gemälde, der erste Schritt von der Erfahrung zum Räsonnement, was jetzt folgt. — Und das wird die dritte Klasse. Hier wird die Physik schon in ihren abstrahirten Grundsätzen, im Zusammenhang einer Wissenschaft gezeigt. So auch die Mathematik; und hier wird's also schon Gesichtspunkt, eine Schlußreihe zu übersehen, wie sie die Newton gedacht und ausgedacht haben. Ebenfalls nähert sich die Naturgeschichte einer Kette, blos der Ordnung und des Uebersehens wegen. In allem diesen offenbart sich jetzt Philosophie der Natur; allgemeine große Aussichten, um so viel als möglich die Kette der Wesen anzurühren, die in der Natur herrscht. Die Geographie wird hier eben so vollendet: ein lebendiger Abriß der Statistik jedes Landes und des Zusammenhanges aller Länder durch Sprache, Commerz, Politik 2c. Hier schließt sich die Geschichte an; aber auch jetzt keine Geschichte der Könige, sondern des Reichs, des Landes und alles dessen, was zu dessen Glückseligkeit oder Abfall beigetragen hat oder nicht. Jetzt auch ist's erst Ort zur völlig abstracten Philosophie und Metaphysik. Sie ist hier das Resultat der Erfahrungswissenschaften, ohne die sie freilich nichts als eitle Speculation wäre, hinter denen sie aber auch der bildendste Theil ist. Die Psychologie, was ist sie anders, als eine reiche Physik der Seele? Die Kosmologie anders, als die Krone der Newton'schen Physik? Die Theologie anders, als die Krone der Kosmologie, und die Ontologie endlich die bildendste Wissenschaft unter allen; die Logik aber eine Experimentalseelenlehre der oberen Kräfte. Ebenso die Moral mit der Sittenlehre, die Ethik mit der menschlichen Natur, die Politik mit allen Phänomen der bürgerlichen Haushaltung verbunden. Und die Theologie als System, aber voll Philosophie eines Reimarus, sowie sie in der vorigen Klasse voll Philologie eines Michaelis und Ernesti war: dann wird sie denkende Christen und philosophische Bürger machen; und wohl dem, der mit ihr als Theologe auf die Akademie geht! —

„Ich habe mich auf die Sprachen nicht eingelassen und also nur drei Klassen gesetzt, weil es drei Stufen in der Natur der Sache giebt: das Kind lernt nichts, als sich alles erklären, was um es ist, und es sonst nur schwatzen würde, und legt durch Neugierde, Sinnlichkeit und Empfindung den Grund zu allem; der Knabe dehnt sich in Aussichten und Kenntnissen der Einbildungskraft so weit aus, als er kann, und überflügelt das Reich der Wissenschaften in hellen Bildern; der Jüngling steigt auf alles herunter und erforscht mit Verstand und Vernunft, was jener nur übersah. Sinn und Gefühl ist also das Instrument des ersten; Phantasie des andern, und gleichsam Gesicht der Seele; Ver-

nunft des dritten und gleichsam Betastung des Geistes." — — Aber die Sprachen! „Sprachen? Es wird immer einen ewigen Streit geben zwischen lateinischen und Realschulen: diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lehren. Man muß also stückweise fragen: ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule? Nein, die wenigsten haben sie nöthig; die meisten lernen sie, um sie zu vergessen. Die wenigsten wissen sie auch auf solchem herben Wege in der Schule selbst; mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben; sie benimmt Muth, Genie und Aussicht auf alles. Man lobt das Kunststück, eine Grammatik als Grammatik, als Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes zu lernen: schön! Sie ist's, und die lateinische so sehr ausgebildete Grammatik ist dazu die beste. Aber für Kinder? Die Frage wird stupid. Welcher Quintaner kann ein Kunststück von Casibus, Declinationen, Conjugationen und Syntaxis philosophisch übersehen? Er sieht nichts, als das todte Gebäude, das ihm Qual macht, ohne materiellen Nutzen zu haben, ohne eine Sprache zu lernen. So quält er sich hinauf und hat nichts gelernt. Weg also das Latein um an ihm Grammatik zu lernen; hierzu ist keine andere in der Welt, als unsere Muttersprache. Wir lernen diese dumm und unwissend; durch sie werden wir klug im Sprechen und schläfrig im Denken: wir reden fremder Leute Worte und entwöhnen uns eigener Gedanken. Die ganze erste Klasse von Naturhistorie ist ein lebendig philosophisches Wörterbuch der Begriffe um uns: eine Pedanterie der Logik, ohne Regeln der Grammatik. Die ganze erste Klasse der Geschichte ist Uebung in der leichtesten, lebendigsten Syntaxis ꝛc. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik. So lernt man Stil aus dem Sprechen, nicht sprechen aus dem künstlichen Stil. Die erste Klasse der Sprache sei also Muttersprache: Der Lehrer lehre denken, erzählen, bewegen; der Schüler lerne diese drei; so lernt er sprechen." Aus dieser ersten Ordnung des Sprechens folgt in der zweiten das Schreiben und also der Stil. Laß den Schüler die Erfahrungen und Versuche, die er sieht, in aller Wahrheit aufschreiben; die Bilder der Historie und Geographie in allem ihren Lichte aufschreiben ꝛc. Er lernt freilich damit nicht sachenlose, ekle Briefe, Chrien, Perioden, Reden machen, aber er lernt Reichthum und Genauigkeit im Vortrage der Wahrheit, Lebhaftigkeit und Evidenz in Bildern, Geschichten und Gemälden, Stärke und unaufgedunstete Empfindung in Situation der Menschheit. Und so gewöhnt man dazu, nie eins vom andern zu trennen, noch weniger sich auf eins ohne das andere was einzubilden, und am wenigsten, das eine gegen das andere

zu verachten.“ „Die dritte Klasse wird eine philosophische Klasse des Stils. Von Politik bis zur Philosophie Unterricht; Beschreibungen von Künsten und factis, Beschreibungen von den Gründen einer Situation d. i. Politik und dann Räsonnement bis zu allen Gattungen der Abstraction: und, wie viel Arten des Stils mehr, als unsere Redekünste geben!“ — „Nach der Muttersprache folgt die französische, denn sie ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa; sie ist nach unserer Denkart die gebildetste; sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen Praegustus der philosophischen Grammatik zu nehmen; sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Räsonnements. Drei Klassen giebts in ihr: Die erste hat zur Hauptaufschrift Leben, die andere Geschmack, die dritte Vernunft — in allem der entgegengesetzteste Weg von unserer Bildung, die todt anfängt, pedantisch fortgeht und mürrisch endigt.“ Also zuerst: Die Sprache soll nicht aus Grammatik, sondern lebendig gelernt werden; nachher sprechen und lesen mit Geschmack für die Schönheiten und Tours der Sprache; endlich die philosophische Grammatik der Sprache. „Jetzt sollte die italienische Sprache folgen, das Mittel zwischen der französischen und lateinischen, insonderheit für den Adel, die Kenner von Geschmack, und die, die sonst nicht Latein lernen, unentbehrlich; die Aussicht ist aber zu weit — ich komme auf's Latein. „Warum soll man bei dem eine Ausnahme machen, um es nur todt und verekelt lernen zu wollen? Die erste lateinische Klasse spät, weit nach der Muttersprache, hinter der französischen und selbst italienischen, wenn es sein kann. Sie fange zwar nicht mit Sprechen, sondern mit lebendigem Lesen an, um den ersten lateinischen Eindruck stark zu machen, den Schwung und das Genie einer neuen, der ersten antiken Sprache recht einzupflanzen. Aber viel wird gelesen, immer Eindrücke, lebendige Bemerkungen, eingepflanzt.“ Die zweite Klasse übt dann in allen Arten des Stils und schreibt also: „Da sind Livius und Ciceronen und Sallustius und Curtius 2c. — was für eine neue Welt von Reden, Charakteren, Geschichtsschreibern, Ausdrücke, Höflichkeit, Staatswelt! wenig wird übersetzt, denn dies ist wenigstens nicht Hauptzweck, aber alles lebendig gefühlt, erklärt, Rom gesehen, antikes Ohr, Geschmack, Zunge, Geist, Herz gegeben.“ Die dritte Klasse bringt die Poeten: Lucrez und Virgil, Horaz und Ovid, Martial und Juvenal und Persius, Catull und Tibull: hier ist das größte Feld, antike Schönheit, Sprache, Geist, Sitten, Wissenschaften 2c. zu fühlen zu geben. — Griechisch endlich ist das unter dem Antiken, was französisch unter Modernen ist. Sogleich mit Grammatik und mit Lesen des Herodot,

Xenophon, Lukian und Homer angefangen. „Wohlverstanden, in einem Circus von Zeit, Fortschritten und Wissenschaften. Hier ist die wahre Blume des Alterthums in Dichtkunst, Geschichte, Kunst, Weisheit! Welcher Jüngling wird hier nicht, der die lateinische Sprache durchgeschmeckt, höher athmen und sich im Elysium dünken!" — Die hebräische Sprache kommt erst spät und wird blos als orientalische, botanische, poetische Sprache eines Buches oder einer Sammlung wegen getrieben, die vortrefflich ist. — „Das also die Tabelle der Klassen: Deutsche Sprache hat Vorsprung, französische folgt, dann italienische, bei andern Lateinisch, Griechisch, Hebräisch." —

So Herder — genial, kühn, selbst im Irrthum auf die Wahrheit hinweisend. Er ist in der Pädagogik „ein christlicher Platon"; und von seinen pädagogischen Thaten gilt, was Jean Paul im allgemeinen von ihm sagt: „Sein edler Geist wurde von entgegengesetzten Parteien verkannt, doch nicht ganz ohne Schuld; denn er hatte den Fehler, daß er kein Stern erster oder sonstiger Größe war, sondern ein Fascikel von Sternen, aus welchem sich dann jeder ein beliebiges Sternbild buchstabirt. Menschen mit vielseitigen Kräften werden stets, die mit einartigen selten verkannt."

28.

Wolfgang Goethe.

Den Höhepunkt unter den dichtenden Pädagogen und pädagogischen Dichtern nimmt **Wolfgang Goethe** ein. Am 28. August 1749 mit der Bestimmung geboren, sich vom Bürgersohne in Frankfurt zum welthistorischen Individuum emporzuarbeiten, — als Knabe bei großen Anlagen von der Gunst der äußeren Umstände geweckt und gebildet, — als Jüngling rüstig umher sich tummelnd in bunten Lebensverhältnissen und in Leipzig Jurisprudenz studirend, oder vielmehr gründlichen Ekel an der damaligen Literaturmisère fassend, — zu Straßburg dann mit Herder und durch ihn mit Shakespeare's göttlichen Dramen bekannt, — hierauf der Dichter des ritterlichen Götz, des lyrischen Werther, der ersten Grundlagen zum deutschen Hiob, zum Faust, — nachher der Freund des geistreichen Karl August am Weimarer Hofe und mit diesem im Champagner des Lebens aufsprudelnd, — weiter im „Lande, wo die Citronen blühen," unter den Antiken herumwandelnd selber zum Antiken geadelt und geedelt, um als Ausbeute den seelenvollen Egmont, die antik und modern klassische Iphigenie, den wunderbarzauberischen Tasso

in die Heimat zu bringen, — endlich seine Wahlverwandtschaften, seinen Wilhelm Meister, seinen Faust dichtend und dann der ewig heitere Olympier, mit den Worten: „Licht, mehr Licht!" am 22. März 1832 von der Erde scheidend: — — das ist Goethe, von den Orthodoxen „der große Heide", von den Liberalen „der große Aristokrat" gescholten, von seinem Vaterlande als „Dichterfürst" begrüßt, von der civilisirten Welt als einer der Unsterblichen in den Tempel der Geschichte eingesetzt. — Goethe war eine pädagogische Natur. Sein Leben bestand in Erziehen und Sicherziehenlassen. Nehmen und Geben — das war sein Leben. Männer, Frauen, Kinder wirkten bildend auf ihn ein — auf den Erzieher der deutschen Nation. Es war deshalb natürlich, daß er auch in Worten aussprach, was sein Inneres bewegte und worauf die Grundsätze seines Lebens ruhten. Seine pädagogischen Bekenntnisse sind diese:

Wie sich im organischen Wachsthum individuelles Willkürstreben und Unterwerfung unter das allgemeine Gesetz unterscheiden, und wie durch jenes die unendlichen Varietäten, durch dieses die Aehnlichkeit alles Lebendigen hervorgebracht sind, so ist im Menschen das durch die angeborne Anlage bestimmte Schicksal und der Zufall des Lebens, der den ursprünglichen Charakter beeinträchtigen, aber nicht zerstören kann, zu unterscheiden. Mit der Geburt ist des Menschen begrenzte unveränderliche Individualität ausgesprochen:

Wie an dem Tag, der dich der Welt verliehen,
Die Sonne stand zum Gruße der Planeten,
Bist alsobald du fort und fort gediehen,
Nach dem Gesetz, wonach du angetreten,

So mußt du sein, dir kannst du nicht entfliehen,
So sagten schon Sibyllen, so Propheten;
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Bewußte Form, die lebend sich entwickelt.

Mit diesem Gegebenen tritt der Zufall des Lebens in Widerstreit, wodurch der ursprüngliche Charakter in seinen Wirkungen modificirt wird:

Die strenge Grenze doch umgeht gefällig
Ein Wandelndes, das mit und um uns wandelt;
Nicht einsam bleibst du, bildest dich gesellig,
Und handelst wohl so, wie ein andrer handelt.

Das geistige Wachsthum ist ein Zusammenwirken der Innen- und Außenwelt. Dabei werden jedoch die Wirkungen der Außenwelt nur nach Maßgabe der Innenwelt aufgenommen, welche das Erste und die Bedingung ist, daß der Mensch überhaupt Objecte in sich geistig verarbeiten

kann. „Das Licht ist da und die Farben umgeben uns; allein trügen wir kein Licht und keine Farben im eigenen Auge, so würden wir auch außer uns dergleichen nicht wahrnehmen."

> Wär' nicht das Auge sonnenhaft,
> Die Sonne könnt' es nie erblicken,
> Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,
> Wie könnt' uns Göttliches entzücken?

In jedem Menschen liegt der Keimpunkt einer bewußten Welt, die sich in Reaction gegen die Sinneseindrücke entfaltet. „Alles außer uns ist Element, ja auch alles an uns; aber tief in uns liegt die schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll, und uns nicht ruhen und rasten läßt, bis wir es außer uns oder an uns, auf eine oder die andere Weise dargestellt haben." „Aber mit dieser Kunst ist es, wie mit allem; nur die Fähigkeit dazu wird uns angeboren; sie will gelernt und sorgfältig geübt sein." Der Mensch bedarf daher der Erziehung, die ihm sein wahres Wesen zueignet, die aber nie das Wort vergessen darf:

> Was in dem Menschen nicht ist, kommt auch nicht aus ihm.
> Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
> Wie ein Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
> Sie erziehen auf's Beste und jeglichen lassen gewähren.
> Denn der eine hat die, der andere andere Gaben;
> Jeder gebraucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
> Gut und glücklich.

Jeder ist eine individuelle Gestalt — gleicht keiner dem andern: Jeder ist daher nach seiner Individualität zu entwickeln. „Die reine Selbstheit ist aus jedem zu entwickeln; sie ist verschieden vom Egoismus, der sie beeinträchtigt. Ihre Entfaltung kann befördert und zurückgedrängt, aber weder die Kraft dazu gegeben, noch ihr Wesen verändert werden." „Eine Kraft beherrscht die andere, aber keine kann die andere bilden; in jeder Anlage liegt auch allein die Kraft, sich zu vollenden."

Die Erziehung aus dem Innern heraus ist das Grundprincip in der Pädagogik Goethe's. Das Innere aber ist nur wahrhaft Inneres, wenn es zum Aeußern wird, — sich äußert. Thun, Handeln, Thätigkeit hervorzubringen: das ist deshalb die wesentliche Aufgabe der Erziehung. „Alles, was in und an uns ist, muß in That verwandelt werden." „Der Sinn erweitert, aber lähmt, die That belebt, aber beschränkt."

> Wie das Gestirn
> Ohne Rast
> Und ohne Hast,
> Drehe sich jeder
> Um die eigene Last.

Jedes Thun hat seinen Lohn sogleich in sich selbst. Das Thun der Erziehung muß demgemäß eingerichtet sein; jedes Erziehungsmittel muß zugleich Zweck sein. „Wehe jeder Art von Bildung, welche die wirksamsten Mittel wahrer Bildung zerstört und uns auf das Ende hinweist, statt uns auf dem Wege selbst zu beglücken.“ Bei all' ihrem Thun endlich muß die Erziehung stets die Einheit der menschlichen Natur bewahren oder herstellen. „Das schönste Ziel ist die Harmonie mit sich, das höchste Glück, daß wir wirklich Herren über die Mittel zu unsern Zwecken sind.“ Was getrennt existirt in der Seele, werde nicht vermischt; aber dennoch sollen Vernunft und Sinnlichkeit, Verstand und Phantasie in's Gleichgewicht gestellt werden. Vorzüglich aber muß die Einbildungskraft mit in die Harmonie aufgenommen werden: nicht zu beseitigen ist sie, aber zu regeln; es ist ihr durch zeitig vorgeführte edle Bilder Lust am Schönen, Bedürfniß des Vortrefflichen zu geben: „Was hilft es, die Sinnlichkeit zu zähmen, den Verstand zu bilden, der Vernunft ihre Herrschaft zu sichern; die Einbildungskraft lauert als der mächtigste Feind; sie hat von Natur einen unwiderstehlichen Trieb zum Absurden, der selbst in gebildeten Menschen mächtig wirkt und gegen alle Cultur die angestammte Rohheit fratzenliebender Wilden mitten in der anständigen Welt wieder zum Vorschein bringt.“

Die Methode, die zum Ziel der Erziehung führt, muß analytisch und synthetisch sein, „denn Analyse und Synthese machen zusammen, wie Ein- und Ausathmen, das Leben der Wissenschaft aus. Doch wo keine Synthese voranging, kann keine Analysis folgen, und ein Jahrhundert, das sich blos auf die Analyse verlegt, und die Synthese gleichsam fürchtet, ist nicht auf dem rechten Wege.“ „Aufbauen belehrt mehr als Einreißen, Verbinden mehr als Trennen, Todtes beleben mehr als das Getödtete noch einmal tödten.“ Der zusammenhängende Vortrag ist nur dann wahrhaft nützlich, wenn Conversation und Katechisation sich anschließen: ein Begriff ist festzuhalten, nach allen seinen Theilen recht deutlich zu machen, dann gesprächsweise an einer Masse von Kindern zu erfahren, was sich davon schon in ihnen entwickelt hat, was noch anzuregen, zu überliefern ist, ohne sich dabei von den Lernenden mit in die Weite reißen zu lassen. Doch muß dieses Entwickeln auch wahrhaften Inhalt haben: „Gehalt ohne Methode führt zur Schwärmerei, Methode ohne Gehalt zu leerem Klügeln, Stoff ohne Form zu beschwerlichem Wissen, Form ohne Stoff zu hohlem Wähnen.“ Auch soll dasjenige, was wir lernen, und derjenige, von dem wir lernen, unserer Natur gemäß

sein: „Der Mensch versteht nichts, als was ihm gemäß ist.“ Wichtig endlich ist es, daß die Intelligenz nie einseitig und ohne Rücksicht auf Sittlichkeit und inneres Gleichgewicht gehoben werde; und daß für alle Bildung als Gesetz gelte: „Der Erzieher muß die Kindheit hören, nicht das Kind, der Gesetzgeber die Volkheit, nicht das Volk; jene spricht immer dasselbe aus, ist vernünftig, beständig, rein und wahr; dieses weiß niemals für lauter Wollen, was es will.“

Der Grund aller Bildung ist durch die Bibel zu legen. Sie ist nicht nur ein Volksbuch, sondern ein Buch der Mütter, weil sie die Schicksale eines Volkes als Sinnbild für alle übrigen aufstellt, ein Weltbuch, das an die Entstehung der Welt anknüpft, mit der Schöpfung des Menschen als dem Ebenbilde Gottes beginnt, und mit der Vorschau in die Zukunft, wo Gott alles in allem sein wird, schließt. — Daneben ist der Jüngling mit dem Edelsten und Besten des Geschlechts, darum vorzüglich mit den Klassikern bekannt zu machen. Aber nur nicht einseitige, kritische und etymologische Behandlung derselben! „Bei allem, was uns überliefert, besonders schriftlich überliefert wird, kommt es auf den Grund, auf das Innere, den Sinn, die Richtung des Werkes an; hier liegt das Ursprüngliche, Göttliche, Wirksame, Unantastbare, Unverwüstliche, und keine Zeit, keine äußere Einwirkung, noch Bedingung kann diesem innern Urwesen etwas anhaben, wenigstens nicht mehr, als die Krankheit des Körpers einer wohlgebildeten Seele. So ist nun Sprache, Dialect, Eigenthümlichkeit, Stil und zuletzt die Schrift als Körper eines jeden geistigen Werkes anzusehen; dieser, zwar nah genug mit dem Innern verwandt, ist jedoch der Verschlimmerung, dem Verderbniß ausgesetzt; wie denn überhaupt keine Ueberlieferung ihrer Natur nach ganz rein gegeben, und wenn sie auch ganz rein gegeben würde, in der Folgezeit jederzeit vollkommen verständlich sein kann; jenes wegen Unzulänglichkeit der Organe, dieses wegen der Unterschiede der Zeiten, der Orte, besonders aber der Verschiedenheit menschlicher Fähigkeiten und Denkweisen; weshalb denn ja auch die Ausleger sich niemals vergleichen werden.“ „Das Innere, Eigenthümliche einer Schrift, die uns besonders zusagt, zu erforschen, ist daher eines jeden Sache, und dabei vor allen Dingen zu erwägen, wie sie sich zu unserem eigenen Innern verhält, und inwiefern durch jene Lebenskraft die unsrige erregt und befruchtet wird.“ Das ist besonders bei der Lectüre der alten Klassiker festzuhalten, die darum so groß sind, weil sie sich ohne weiteren Umweg innerhalb der Grenzen der schönen Welt

heimisch fühlten, wohin sie gesetzt und berufen waren, wo ihre Thätigkeit Raum, ihre Leidenschaft Gegenstand und Nahrung fand. „Warum sind ihre Dichter und Geschichtsschreiber die Bewunderung der Einsichtigen, die Verzweiflung der Nacheifernden, als weil ihre handelnden Personen, die aufgeführt werden, an ihrem eigenen Selbst, an dem engen Kreise ihres Vaterlandes, an der bezeichneten Bahn des eigenen sowohl als des mitbürgerlichen Lebens einen so tiefen Antheil nahmen, mit allem Sinn, aller Neigung, aller Kraft auf die Gegenwart wirkten. Alle hielten sich am Nächsten, Wahren, Wirklichen fest, und selbst ihre Phantasiebilder haben Knochen und Mark. Der Mensch und das Menschliche wurden am werthesten geachtet, und alle seine inneren, seine äußeren Verhältnisse zur Welt mit so großem Sinn dargestellt als angeschaut." Natürlich sind von den Klassikern die Griechen den Römern vorzuziehen: die Römer interessirte nur der Mensch, insofern man ihm mit Gewalt oder durch Ueberredung etwas abgewinnen kann; sie sind, wie ungebildete Leute, die zu großem Vermögen gelangen, überladen und bornirt bleiben; wir müssen uns deshalb nicht zu viel mit ihnen beschäftigen, obschon der Unterricht den alten Sprachen treu bleiben soll, und von ihnen das Lateinische uns näher liegt; unersprießlich vor allen Dingen ist das Lateinsprechen und Lateinschreiben: „Der Schulmann, indem er Latein zu schreiben und zu sprechen versucht, kommt sich höher und vornehmer vor, als er sich in seinem Alltagsleben dünken darf." Dagegen soll beim Jugendunterricht Griechenland vor Rom den Vorzug haben: „Homer's Gesänge haben die Kraft, uns für Augenblicke von der furchtbaren Last zu befreien, welche die Ueberlieferung von mehreren tausend Jahren auf uns gewälzt hat." — Wenn die Klassiker, realistisch interpretirt, im Zusammenhange mit Leben, Kunst, Religion aufgefaßt werden, so reihen sie sich ergänzend der Weltgeschichte ein, und die Weltgeschichte ist eines der vorzüglichsten Bildungsmittel, denn an guten und großen Thaten, an edlen Menschen muß das Gefühl erweckt, die Bewunderung erregt werden; die Ereignisse an sich sind leer, und die ärmliche Wahrheit der historischen Kritik beraubt die Geschichte des Enthusiasmus, den sie erregen soll. „Der Lobgesang der Menschheit, dem die Gottheit so gerne zuhören mag, ist niemals verstummt, und wir selbst fühlen ein göttliches Glück, wenn wir die durch alle Zeiten und Gegenden vertheilten harmonischen Ausströmungen, bald in einzelnen Stimmen, bald in einzelnen Chören, bald fugenweise, bald in einem herrlichen Vollgesang vernehmen." — Fremde neuere Sprachen sollen mehr durch

lebendigen Gebrauch, als nach Regeln geübt werden; den besten Unterricht zieht man aus vollständiger Umgebung. Wer darum nicht dorthin reisen kann, wo die zu erlernende Sprache einheimisch ist, der bereite sich zu Hause eine künstliche Heimath für die Fremde zu: man treibe die Sprache eine Zeit lang ausschließlich, rede sie mit andern, unterhalte mit Fremden einen Geschäftsverkehr, schreibe, spreche und singe sie. — Gleich der Sprache sind auch die Naturgegenstände in vollständiger Umgebung kennen zu lernen. „Von der Natur sollen wir nichts kennen, als was uns unmittelbar lebendig umgiebt. Mit den Bäumen, die um uns blühen, grünen, Frucht tragen, mit jeder Staude, an der wir vorbeigehen, mit jedem Grashalm, über den wir hinwandeln, haben wir ein wahres Verhältniß, sie sind unsere ächten Compatrioten." „Nur der Naturforscher ist verehrungswerth, der uns das Fremdeste, Seltsamste mit seiner Localität, mit aller Nachbarschaft, jedesmal mit dem eigensten Elemente zu schildern und darzustellen weiß. Ein Naturalienkabinet kann uns vorkommen wie eine ägyptische Grabstätte, wo die verschiedenen Thier- und Pflanzengötzen balsamirt umherstehen. Einer Priesterkaste ziemt es wohl, sich damit im geheimnißvollsten Halbdunkel abzugeben; aber in den allgemeinen Unterricht sollte dergleichen nicht einfließen, um so weniger, als etwas Näheres und Würdigeres sich dadurch verdrängt sieht. Ein Lehrer, der das Gefühl an einer einzigen guten That, an einem einzigen guten Gedicht erwecken kann, leistet mehr als einer, der uns ganze Reihen untergeordneter Naturbildungen der Gestalt und dem Namen nach überliefert: denn das ganze Resultat davon ist, was wir ohnedies wissen können, daß das Menschengebild am vorzüglichsten und einzigsten das Gleichniß der Gottheit an sich trägt. Dem Einzelnen bleibe die Freiheit, sich mit dem zu beschäftigen, was ihn anzieht, was ihm nützlich däucht; aber das eigentliche Studium der Menschheit ist der Mensch." „Mikroskope und Fernröhre verwirren eigentlich den reinen Menschensinn." „Der Mensch an sich selbst, sofern er sich seiner gesunden Sinne bedient, ist der größte und genaueste physikalische Apparat, den es geben kann, und das ist eben das größte Unheil der neueren Physik, daß man die Experimente gleichsam vom Menschen abgesondert hat und blos in dem, was künstliche Experimente zeigen, die Natur erkennen, ja was sie leisten kann, dadurch beschränken will." — Die religiöse und sittliche Erziehung. Die Religion ist ein Inneres und Individuelles. Aber sie darf nie blos Inneres bleiben; sie soll zur That treiben, und ein Mittel werden, um durch die reinste Gemüthsruhe zur höchsten Cultur zu führen. Darum soll sie sich wo möglich über die ganze Existenz

verbreiten: „keine Umgebung, auch die gemeinste nicht, soll in uns das Gefühl des Göttlichen stören, das uns überall hin begleiten und jede Stätte zu einem Tempel einweihen kann.“ — Die Sittenlehre ist von der religiösen Erziehung getrennt: sie ist rein thätig und wird in den wenigen Geboten begriffen: „Mäßigung im Willkürlichen, Emsigkeit im Nothwendigen.“ Eine Verbindung von Religion und Ethik liegt jedoch in der Ehrfurcht, dieser „heiligen Gnade Gottes und der Natur“, die von der Erde zum Himmel und zugleich vom Himmel zur Erde weist. Das Unsittliche ist eine Störung des geistigen Organismus durch Schwächung der Vernunftenergie. Wie die Religion das ganze Leben durchdringen muß, so soll das Sittliche Diät, nicht Arznei sein. Die Vorschriften zu dieser sittlichen Bildung heißen: 1) Man lasse die Jugend in löblicher Freiheit aufwachsen. Zuerst muß der Knabe und Jüngling das sein, was er ist: „täglich mit Schelten und Tadeln hemmst du dem Armen jeden Muth in der Brust.“ 2) Die Kraft der Selbstbeherrschung und Entsagung muß systematisch geübt werden: „Niemand bedenkt leicht, daß uns Vernunft und ein tapferes Wollen gegeben sind, damit wir uns nicht allein vom Bösen, sondern auch vom Uebermaß des Guten zurückhalten.“ 3) Nicht verbieten, sondern gebieten, nicht hindern, sondern befördern: „Der Mensch ist vom Hause aus thätig, und wenn man ihm zu gebieten versteht, so fährt er gleich dahinterher, handelt und richtet aus; ich mag lieber in meinem Kreise Fehler und Gebrechen so lange dulden, bis ich die entgegengesetzte Tugend gebieten kann, als wenn ich den Fehler los wäre und nichts Rechtes an seiner Stelle sähe.“ 4) Eine rastlose, hastlose, gesellige Thätigkeit ist die Bedingung körperlicher, geistiger und sittlicher Gesundheit: „Es ist besser das geringste Ding von der Welt zu thun, als eine halbe Stunde gering halten.“ — Bei solcher sittlichen Erziehung geht's selbst durch Irrthum zur Wahrheit: „Nicht vor Irrthum zu bewahren, ist die Pflicht des Menschenerziehers, sondern den Irrenden zu leiten; ja ihn seinen Irrthum aus vollen Bechern ausschlürfen zu lassen, das ist Weisheit der Lehrer. Wer seinen Irrthum nur kostet, hält lange damit Haus, er freut sich dessen als eines seltenen Glücks, aber wer ihn ganz erschöpft, der muß ihn kennen lernen, wenn er nicht wahnsinnig ist.“ „Ein Kind, ein junger Mensch, die auf ihrem eigenen Wege irre gehen, sind mir lieber, als manche, die auf fremdem Wege recht wandeln. Finden jene, entweder durch sich selbst, oder durch Anleitung, den rechten Weg, das ist den, der ihrer Natur gemäß ist, so werden sie ihn nie verlassen, anstatt daß diese jeden Augenblick in

Gefahr sind, ein fremdes Joch abzuschütteln und sich einer unbedingten Freiheit zu übergeben."

Die Erziehung muß von Jugend auf ihre Sorgfalt anwenden. „Der zur Vernunft geborne Mensch bedarf noch großer Bildung, sie mag sich ihm nun durch Sorgfalt der Aeltern und Erzieher, durch friedliches Beispiel oder durch strenge Erfahrung nach und nach offenbaren." Die erste Erziehung, die das Kind im Kreise der Familie erhält, ist die wichtigste. „Niemand glaube die ersten Eindrücke der Jugend überwinden zu können. Ist er in löblicher Freiheit, umgeben von edlen und schönen Gegenständen, in dem Umgang mit guten Menschen aufgewachsen, haben ihn seine Meister das gelehrt, was er zuerst wissen mußte, um das Uebrige leichter zu begreifen, hat er gelernt, was er nie zu verlernen braucht, wurden seine ersten Handlungen so geleitet, daß er das Gute künftig leichter und bequemer vollbringen kann, ohne sich irgend etwas abgewöhnen zu müssen; so wird dieser Mensch ein reineres, vollkommeneres und glücklicheres Leben führen, als ein anderer, der seine ersten Jugendkräfte in Widerstand und Irrthum zugesetzt hat."

Dabei muß Knabe wie Mädchen dem künftigen Ziele zu erzogen werden. „Mit wenig Worten läßt sich das ganze Erziehungsgeschäft aussprechen: man erziehe die Knaben zu Dienern, die Mädchen zu Müttern, so wird es überall wohl stehen." — Die natürliche Erzieherin der Tochter ist die Mutter, und die Aufgabe, zu deren Lösung sie anzuleiten ist, — dienende Häuslichkeit:

> Dienen lerne bei Zeiten das Weib nach seiner Bestimmung,
> Denn durch Dienen allein gelangt es endlich zum Herrschen,
> Zu der verdienten Gewalt, die doch ihm im Hause gehöret.
> Dienet die Schwester dem Bruder doch früh, sie dienet den Aeltern,
> Und ihr Leben ist immer ein ewiges Gehen und Kommen,
> Oder ein Heben und Tragen, Bereiten und Schaffen für Andre.
> Wohl ihr, wenn sie daran sich gewöhnt, daß kein Weg ihr zu sauer
> Wird, und die Stunden der Nacht ihr sind wie die Stunden des Tages,
> Daß ihr niemals die Arbeit zu klein und die Nadel zu fein dünkt,
> Daß sie ganz sich vergißt und leben mag nur in andern!
> Denn als Mutter fürwahr bedarf sie der Tugenden alle.

Haushalten sieht Goethe für das weibliche Handwerk, Erziehen für die weibliche Kunst an; darum will er auch, daß Töchter-Erziehungsanstalten nur erweiterte Familien sein sollen, in denen nicht vorherrschend Unterricht getrieben werden darf. „Indem man die Kinder für einen weiteren Kreis zu bilden gedenkt, treibt man sie leicht in's Grenzenlose, ohne im

Auge zu behalten, was denn eigentlich die innere Natur fordert." — Das gilt auch von der Erziehung der Knaben. Jedem ist seine ihm eigenthümliche Natur angeboren: „Niemand kann sich umprägen und niemand seinem Schicksale entgehen;" nicht allein Poeten und Künstler werden geboren; wenn man es genau betrachtet, so wird jede, auch die geringste Fähigkeit, uns angeboren, und es giebt keine unbestimmte Fähigkeit; nur eine zweideutige, zerstreute Erziehung macht den Menschen ungewiß; sie erregt Wünsche statt Triebe zu beleben, und anstatt den wirklichen Anlagen abzuhelfen, richtet sie das Streben nach Gegenständen, die so oft mit der Natur, die sich nach ihnen bemüht, nicht übereinstimmen. Welchem Berufe aber auch jemand seiner Natur nach künftig angehören mag: die Erweckung eines praktischen gesunden Sinnes, die frühe Erfassung des wirklichen Lebens, körperliche Gewandtheit und geistige Umsicht — das ist für jeden heilsam; darum sind kleinere Reisen für die Jugend so nützlich; darum auch für die zukünftigen Staatsdiener statt Abstractionen, Philosopheme und Bücherstaub mehr Thatkraft und Praxis; darum auch eine handwerksmäßige Beschäftigung für die Jugend: dem Gebildeten, der sich spät einem Berufe zuwendet, wird nicht das Geistige, sondern das Handwerksmäßige schwer; darum muß das Technische des künftigen Berufes in einer Zeit zum Eigenthum werden, wo es leicht zu erfassen ist und Freude macht. „Von dem Handwerk muß jede Erziehung ausgehen. Glücklich der Handwerker; er steht nur eine Stufe über dem Thiere und ist doch ein ganzer Mensch." „Der geringste Kopf bleibt dabei stehen; für den bessern wird es eine Kunst, und der beste sieht in dem einen, was er recht thut, das Gleichniß von allem, was recht gethan wird." —

Damit hat Goethe bereits in **die pädagogische Provinz** hinübergewiesen, in der er die Erziehungsanforderungen (— Vermittlung des Persönlichen mit dem Geselligen —) des 19. Jahrhunderts ideal und doch real, utopistisch in Bildern und unter Symbolen darzustellen und durch eine Reihe von Gedanken, Ideen und Vorschlägen zu lösen sucht. „Allem Leben, allem Thun, aller Kunst muß — das sind die Maximen, die der Erziehung in der pädagogischen Provinz zu Grunde liegen — das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird. Eines recht wissen und ausüben, giebt höhere Bildung, als Halbheit im Hundertfältigen." In der pädagogischen Provinz „hat man alle Thätigkeit gesondert; geprüft werden die Zöglinge auf jedem Schritt; dabei erkennt man, wo eines jeden Natur eigentlich hinstrebt,

— ob er sich gleich mit zerstreuten Wünschen bald da bald dorthin wendet. Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist, sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung, nur allzugefällig, abirren mag."

Der Mittelpunkt, um den sich die Erziehung in der pädagogischen Provinz dreht, ist die Religion, deren Fundament die Bibel ist, und die in Symbolen zur Anschauung gebracht wird. Den drei Artikeln entsprechen die drei Galerien der Heiligthümer, in denen die kirchlichen Gemälde systematisch geordnet sind. Das achteckige Gebäude umschließt einen blühenden Garten und wird von einem weiten baum- und buschbeschatteten Raum umgeben, bis zu den Grenzmauern. Je eine Galerie öffnet sich dem Garten und dem Parke zu, nach innen und außen; zusammen umfassen sie die mittlere, bedeckte Galerie, welche die Passion, die christlichen Geheimnisse enthält. Die Hauptfelder der äußeren Galerie sind für die alttestamentliche Geschichte bestimmt, fortgesetzt bis zur Zerstörung des Tempels und Zerstreuung des jüdischen Volkes; daneben in Sockel und Friesen sind die Begebenheiten anderer Völker synchronistisch der historischen Folge der Hauptfelder eingeordnet. Die innere Galerie stellt in zarterer, sanfterer und seelenvoller Weise, als die Schicksale und Begebenheiten des alten Testaments, die Wunder und Gleichnisse des neuen, das Leben Jesu bis zur Scene des Abendmahls dar. Diese drei Galerien (— Glaubensartikel, altes und neues Testament —) symbolisiren drei Religionen, die ethische, christliche, philosophische, oder drei Ehrfurchten vor dem, was über uns ist, was unter uns ist, und was uns gleich ist. „Die Religion, welche auf Ehrfurcht vor dem, was über uns ist, beruht, nennen wir die ethische, es ist die Religion der Völker, und die erste glückliche Ablösung von einer niedern Furcht; alle sogenannten heidnischen sind von dieser Art, sie mögen übrigens Namen haben, wie sie wollen. Die zweite Religion, die sich auf jene Ehrfurcht gründet, die wir vor dem haben, was uns gleich ist, nennen wir die philosophische: denn der Philosoph, der sich in die Mitte stellt, muß alles Höhere zu sich herab-, alles Niedere zu sich heraufziehen und nur in diesem Mittelzustand verdient er den Namen des Weisen. Indem er nun das Verhältniß zu seines Gleichen und also zur ganzen Menschheit, das Verhältniß zu allen übrigen irdischen Umgebungen, nothwendigen und zufälligen, durchschaut, lebt er im kosmischen Sinne allein in der Wahrheit. Nun ist aber von der dritten Religion zu sprechen, gegründet in der Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist; wir nennen sie die christliche, weil sich in ihr eine solche Sinnesart am meisten offenbart; es

ist ein Letztes, wozu die Menschheit gelangen konnte und mußte. Aber was gehörte dazu, die Erde nicht allein unter sich liegen zu lassen und sich auf einen höheren Geburtsort zu berufen, sondern auch Niedrigkeit und Armuth, Spott und Verachtung, Schmach und Elend, Leiden und Tod als göttlich anzuerkennen, ja Sünde selbst und Verbrechen nicht als Hindernisse, sondern als Fördernisse des Heiligen zu verehren und lieb zu gewinnen. Hiervon finden sich freilich Spuren durch alle Zeiten, aber Spur ist nicht Ziel, und da dieses einmal erreicht ist, so kann die Menschheit nicht wieder zurück, und man darf sagen, das die christliche Religion, da sie einmal erschienen ist, nicht wieder verschwinden kann, da sie sich einmal göttlich verkörpert hat, nicht wieder aufgelöst werden mag. Aus diesen drei Ehrfurchten entspringt die oberste Ehrfurcht, die Ehrfurcht vor sich selbst, und jene entwickeln sich abermals aus dieser, so daß der Mensch zum Höchsten gelangt, was er zu erreichen fähig ist, daß er sich selbst für das Beste halten darf, was Gott und Natur hervorgebracht haben, ja, daß er auf dieser Höhe verweilen kann, ohne durch Dünkel und Selbstheit wieder in's Gemeine gezogen zu werden." Dieses Bekenntniß wird von einem großen Theile der Welt, aber unbewußt, in Credo ausgesprochen: denn der erste Artikel ist ethisch und gehört allen Völkern; der zweite christlich, für die mit Leiden Kämpfenden und in Leiden Verherrlichten; der dritte zuletzt lehrt eine begeisterte Gemeinschaft der Heiligen, welches heißt: der im höchsten Grade Guten und Weisen. Sollten daher die drei göttlichen Personen, unter deren Gleichniß und Namen solche Ueberzeugungen und Verheißungen ausgesprochen sind, nicht billigermaßen für die höchste Einheit gelten?" Jede der drei Religionen wird von einem Oberen repräsentirt, der einer Galerie besonders vorsteht, das Ganze leitet der Oberste. Die Kirche ist zugleich der Staat: von dem Heiligthume aus regiert sie fast unsichtbar durch die Aufseher; sie begeben sich nur selten hinaus, um die verschiedenen Bezirke zu besuchen. Den Kindern verkörpert sich die Religion in ihren Vertretern, und die Ehrfurcht, die sie den Vorgesetzten bezeigen, entspricht der Stufe der religiösen Bildung, auf der sie sich befinden, — einem der drei Glaubensartikel. Die Jüngsten legen die Arme kreuzweis über die Brust und blicken fröhlich gen Himmel; die Mittleren halten die Hände auf den Rücken gefaltet und senken den Blick lächelnd zur Erde; die Aeltesten stellen sich mit ihren Kameraden kühn in eine Reihe und wenden den Blick zur Rechten. Das Verbot dieser Grüße ist die höchste und einzige Strafe. Je nach Alters- und Bildungsstufen treten die Zöglinge zuweilen in eine der Galerien, um, historisch und sinnlich belehrt, zu ihrer Pflicht zurück-

zukehren: die Stimme der Oberen belebt dabei die Bilder; das allgemeine Glaubens- und Sittenbekenntniß fügt sich draußen zu den übrigen Gesängen.

Der Gesang ist die erste Stufe der Ausbildung in der pädagogischen Provinz; alles andere schließt sich daran und wird dadurch vermittelt. „Der einfachste Genuß, sowie die einfachste Lehre werden bei uns durch Gesang belebt und eingeprägt, ja selbst, was wir überliefern von Glaubens- und Sittenbekenntniß, wird auf dem Wege des Gesanges mitgetheilt; andere Vortheile zu selbstthätigen Zwecken verschwistern sich sogleich; denn indem wir die Kinder üben, Töne, welche sie hervorbringen, mit Zeichen auf die Tafel schreiben zu lernen und nach Anlaß dieser Zeichen sodann in ihrer Kehle wieder zu finden, ferner den Text darunter zu fügen, so üben sie zugleich Hand, Ohr und Auge und gelangen schneller zum Recht- und Schönschreiben, als man denkt; und da dieses alles zuletzt nach reinen Maßen, nach genau bestimmten Zahlen ausgeübt und nachgebildet werden muß, so fassen sie den hohen Werth der Meß- und Rechenkunst viel geschwinder als auf jede andere Weise. Deshalb haben wir denn unter allem Denkbaren die Musik zum Element unserer Erziehung gewählt, denn von ihr laufen gleichgebahnte Wege nach allen Seiten." Die Vocalmusik bildet die Brücke zwischen religiösem und Alltagsleben: man verwendet auf den Unterricht in ihr viel Zeit und Sorgfalt und sucht auch das Produciren von Melodien und Worten zu befördern, sowie bei Erlernung fremder Sprachen das Musikalische mit hineinzuziehen. Die Instrumentalmusik wird in einem besonderen Bezirk geübt, wo gesorgt ist, daß die verschiedenen Instrumente in auseinanderliegenden Ortschaften gelehrt werden.

Denn jeder der Bezirke, die rings um das Heiligthum liegen, ist die Heimath einer besonderen Fertigkeit, des Ackerbaues, der Viehzucht, des Bergbaues, der bildenden Künste mit ihren Handwerken, der Instrumentalmusik 2c. Mit dem Ackerbau beginnen die Zöglinge, und nach einer Prüfungszeit werden sie je nach ihren Neigungen aus einer Region in die andere versetzt, bis sie ihren Beruf gefunden haben. Immer aber beschäftigt sie eine Sache ausdrücklich, damit in Jedem je nach seiner vorwiegenden Anlage eine Fertigkeit zur Vollkommenheit gebracht, ein Organ der Menschheit aus ihm gemacht wird. Durch den Verkehr werden die Einseitigkeiten aufgehoben und gesondert, stehen doch alle Fertigkeiten in Communikation. Die epische Dichtkunst wirkt mit den bildenden Künsten,

die lyrische mit der Musik zusammen: es kommt z. B. alles darauf an, daß Musik und Lyrik, jede für sich und aus sich selbst, dann aber gegen und mit einander entwickelt werden; eben so harmoniren Plastik und epische Dichtung miteinander; bei ihnen muß wunderbare Strenge herrschen; „es schien, als wenn keiner aus eigener Macht und Gewalt etwas leistete, sondern als wenn ein geheimer Geist sie durch und durch belebte, nach einem einzigen großen Ziele hinleitend." „Die bildenden Künstler sitzen in einem großen von oben glücklich erleuchteten Saal in weitem Kreise, aus dessen Mitte sich eine kolossale Gruppe günstig aufgestellt erhebt. Männliche und weibliche Kraftgestalten, in gewaltsamen Stellungen, erinnern an jenes herrliche Gefecht zwischen Heldenjünglingen und Amazonen, wo Haß und Feindseligkeit zuletzt sich in wechselseitig-traulichen Beistand auflöst. Dieses merkwürdig verschlungene Kunstwerk ist von jedem Punkte ringsum gleich günstig anzusehen. In einem weiten Umfang sitzen und stehen bildende Künstler, jeder nach seiner Weise beschäftigt; der Maler an seiner Staffelei, der Zeichner am Reißbrett; einige modelliren rund, einige flach erhaben; ja sogar Baumeister entwerfen den Untersatz, worauf künftig ein solches Kunstwerk gestellt werden soll."

So gehen in der pädagogischen Provinz alle Künste im trauten Verein. Nur das Drama fehlt in ihr: wo alles Thätigkeit ist, dürfen nicht müßige Zuschauer sein, wo alles Wahrheit und Charakter, keine absichtliche Verstellung. „Da es jedoch unser höchster und heiligster Grundsatz ist, keine Anlage, kein Talent zu mißleiten, so dürfen wir uns nicht verbergen, daß unter so großer Anzahl sich eine mimische Naturgabe auch wohl hervorthue; diese zeigt sich aber in unwiderstehlicher Lust des Nachäffens fremder Charaktere, Gestalten, Bewegung, Sprache. Dies fördern wir zwar nicht, beobachten aber den Zögling genau und, bleibt er seiner Natur durchaus getreu, so haben wir uns mit großen Theatern aller Nationen in Verbindung gesetzt, und senden einen bewährt Fähigen sogleich dorthin, damit er wie die Ente auf dem Teiche, so auf den Brettern seinem künftigen Lebensgewackel und Geschnatter eiligst entgegengeleitet werde."

So soll in der pädagogischen Provinz nichts Pädagogisches vom Leben getrennt sein. Selbst das Wort als solches soll soviel als möglich beseitigt sein: es ist in Bild und Ton aufgelöst und dann als Text dem Liede, als Erklärung dem Gemälde, als Epos der Plastik beigegeben. Die Bibel ist in's Bildliche das klassische Alterthum in die Plastik übersetzt; wo das Wort stehen bleibt, ist es das lebendige, den

unmittelbaren Sinn berührende; überall aber ist es auf das geringste Maß reducirt. Schweigen und Geheimniß wirken auf Scham und Sitte und bewahren die Mysterien der Menschennatur. — Für das Studium der neueren Sprachen wird soviel als möglich eine künstliche Heimath geschaffen. Ironisch wird, im Gegensatz zum grammatischen Bücherstudium, die lebendige Sprachbildung durch reitende Grammatiker versinnbildlicht: unter den Jünglingen des pferdenährenden Bezirks sind alle Nationen vertreten, die, um nicht bei und mit ihren Thieren zu verwildern, ihre Muße mit linguistischen Uebungen ausfüllen. Monatweise wird das Jahr über nur eine Sprache im allgemeinen gesprochen, nach dem Grundsatze, daß man nichts lerne, außerhalb des Elements, welches bezwungen werden soll." „Wir sehen unsere Schüler sämmtlich als Schwimmer an, welche, mit Verwunderung, im Element, das sie zu verschlingen droht, sich leichter fühlen, von ihm gehoben und getragen sind; und so ist es mit allem, dessen sich der Mensch unterfängt; Lebensthätigkeit und Tüchtigkeit ist mit auslangendem Unterricht weit verträglicher, als man denkt." Zeigt ein Zögling zu dieser oder jener Sprache besondere Neigung, so wird für treuen und gründlichen Unterricht gesorgt.

Beim Acker- und Bergbau, bei der Viehzucht und in Werkstätten werden die Dinge in ihrer natürlichen vollständigen Umgebung erfaßt, darum werden die Realien, außer der Mathematik, die sich an die Musik anschließt und mit der Handwerks- und Kunstpraxis in Verbindung setzt, nicht besonders gelehrt. Das Auseinanderfallen von Sinnlichkeit und Vernunft, von Denken und Anschauen, von Verstand und Einbildungskraft, von oberen und niederen Seelenkräften, von Körper und Geist wird verhindert. Ohne äußere Veranlassung und Nöthigung, ohne praktischen Erfolg, Nutzen und Freude wird weder Körper noch Geist geübt: geturnt wird nicht; die körperliche Ausbildung wird geübt beim Ackerbau, Handwerk, Rossetummeln, in den Feierstunden bei dem vom Rythmus des Gesanges geleiteten Reigentanze der Knaben und Jünglinge, der gleich der musikalischen Fertigkeit über alle Regionen gleichmäßig verbreitet ist. Die pädagogische Provinz ist Kirche und Staat: durch kirchliche und bürgerliche Institutionen wird alles geboten. Die Schule ist zum Leben, das Leben zur Schule geworden, der Gegensatz beider ist aufgehoben.

Die Disciplin ist in der pädagogischen Provinz streng, aber nicht gewaltsam. Mittelst der religiösen Scheu regieren die unsichtbaren Leiter jeden Theil des Ganzen, um jeden Einzelnen im

Theile vermittelst ihrer Werkzeuge und Boten, die weder in den vollen Sinn der Oberen eingeweiht sind, noch beliebig das Anvertraute aussprechen dürfen. Ein gleiches Stillschweigen müssen die gemeinsam Arbeitenden beobachten. Jeder steht fest in seinem beschränkten Kreise und mischt sich in keinen anderen; die gleichem Berufe Dienenden vereinigen sich und scheiden sich in Lehrlinge, Gesellen und Meister. Die Persönlichkeit geht als Theil einer Kraft in den Zwecken der Gesellschaft auf. Das Ganze ruht auf dem Grundgedanken: „Von dem geringsten thierischen Handwerkstriebe bis zur höchsten Ausübung der geistigen Kunst, vom Lallen und Jauchzen des Kindes bis zur trefflichen Aeußerung des Redners und Sängers . . . alles das und weit mehr liegt im Menschen und muß ausgebildet werden, aber nicht in einem, sondern in vielen . . . Wenn einer nur das Schöne, der andere nur das Nützliche befördert, so machen beide zusammen erst einen Menschen aus.“ „Die Frage, ob diese oder jene Beschäftigung, welcher sich der Mensch widmet, auch nützlich sei, wiederholt sich oft genug im Laufe der Zeit, und muß jetzt besonders wieder hervortreten, wo es niemandem mehr erlaubt ist, ruhig, zufrieden, mäßig und ohne Anforderung zu leben. Die Außenwelt bewegt sich so heftig, daß ein jeder Einzelne bedroht ist, in den Strudel mit fortgerissen zu werden; hier sieht er sich genöthigt, um seine eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, unmittelbar und augenblicklich für die Bedürfnisse anderer zu sorgen, und da fragt sich denn freilich, ob er irgend eine Fertigkeit habe, dieser aufdringlichen Pflicht genug zu thun. Da bleibt nun nichts übrig, als sich selbst zu sagen: nur der reinste und strengste Egoismus kann uns retten; dieser muß ein selbstbewußter, wohlgefühlter und ruhig ausgesprochener Entschluß sein. Der Mensch frage sich selbst, wozu er am besten tauge, um dieses in sich und an sich eifrigst auszubilden. Er betrachte sich als Lehrling, als Geselle, als Altgeselle, um spätesten und höchst vorsichtig als Meister. Weiß er mit einsichtiger Bescheidenheit die Forderungen an die Außenwelt nur mit dem Wachsthum seiner Fähigkeiten zu steigern, um sich bei ihr, dadurch nutzend, einzuschmeicheln, so wird er stufenweise seinen Zweck erreichen, und wenn ihm das Höchste gelingt, behaglich wirken können . . . doch sich um der Gunst des Tages willen abzuhetzen, bringt keinen Vortheil für morgen und übermorgen.“ —

Wie Goethe in seinen früheren Erziehungsgrundsätzen als Repräsentant des achtzehnten Jahrhunderts wesentlich die Entfaltung der Individualität bezweckt, so sucht er nach der französischen Revolution, wo „sich

alles in Forderung verwandelte, während vorher alles Bestreben war", mit seiner pädagogischen Provinz die Antwort auf die Frage zu geben, wie den Bedürfnissen eines industriellen Zeitalters auf's Vollkommenste genügt werden kann, ohne die Persönlichkeit und die höhere Natur des Menschen untergehen zu lassen. „Ein unendlicher Ideenreichtum — sagt Oldenberg, — der weit über die Gegenwart hinausreicht in eine Zeit der vom Geiste überwundenen Materie, das religiöse, kulturgeschichtliche, kunstphilosophische, pädagogische Resultat eines großen Lebens wird symbolisch verkörpert und poetisch veräußert, nicht ohne eine gewisse Ironie. Wir treten in eine fremde Welt, wir lassen uns von ihrer Harmonie bezaubern; doch legen wir uns das Einzelne zurecht, so erinnern uns gewisse schalkhafte Widersprüche, das wir geträumt haben. Allein dieser Traum ist ein realer; abgesehen von aller Prophetie, giebt es darin des praktisch Ausführbaren genug, wenn wir ihn zu deuten wissen." Goethe hat in der pädagogischen Provinz als Ideal aufgestellt, was in eingeengter orthodox-theologischer Sphäre das rauhe Haus 2c., was in weitester Ausdehnung die Fröbel'sche Pädagogik, zu der die Kindergärten ein Beispiel sind, zu realisiren strebt. —

---

b. Die Philosophen.

Was die Poeten in Genialität geschaut, das suchen die Philosophen mit dem Verstande in Form des Begriffes zu bringen. Es gehen Dichter und Philosophen zu demselben Ziele der Erziehung. Nur daß die Philosophen schärfer und fester von einem einzigen Gedanken aus und zu einem einzigen Gedanken hinstreben und darum auch den einzigen Weg, der von diesem einen Punkte zum andern führt, genau und unverrückbar abzeichnen. An der Spitze der Philosophen, die mit ihren Gedanken epochemachend in die Entwicklung der Pädagogik eingegriffen haben und in der Gegenwart noch eingreifen, stehen Kant, Fichte, Schelling, Hegel und Schleiermacher. —

29.

Immanuel Kant.

Immanuel Kant, der Eckstein der neueren Philosophie, war am 22. April 1724 zu Königsberg in Preußen geboren, besuchte seit 1740 die Universität seiner Vaterstadt, habilitirte sich später an derselben Anstalt, ward von 1770 ab daselbst ordentlicher Professor der Logik und Metaphysik, und hielt als solcher Vorlesungen über Logik, Metaphysik, Physik, physische Geographie, Anthropologie, Pädagogik, Naturrecht, Moral und natürliche Theologie. Am 12. Februar 1804 starb der wunderbare Mann, der nie mehr als 10 Meilen über Königsberg hinaus gekommen war. Und dennoch hat er ein Erbe hinterlassen, das die geistige Welt revolutioniren sollte, indem es alle Vorurtheile im Gebiet des Forschens niederzutreten aufforderte und das Fundament ward, auf dem der deutsche Geist zu jener Universalität des Wissens gelangte, welche ihn zum Führer der Wissenschaft in der Neuzeit macht. „Kritik der reinen Vernunft", — „Kritik der praktischen Vernunft", — „Kritik der Urtheilskraft", so heißen die Säulen, die das Gebäude von Kant's Philosophie tragen. Die Kritik der praktischen Vernunft gelangt zu dem Resultat, daß wir mit unserem Wissen im Dunkeln umherirren, wenn wir aus den Grenzen der Erscheinungswelt in das Gebiet der Dinge an und für sich steigen. Die Kritik der praktischen Vernunft proclamirt die Freiheit des menschlichen Willens und setzt ihr die Befolgung des höchsten Sittengesetzes zur Aufgabe, das heißt: Handle jederzeit nach Maximen, die fähig sind, allgemeine Gesetze zu werden. Die Kritik der Urtheilskraft endlich, welche einen Zusammenhang zwischen den Sphären der theoretischen und praktischen Erkenntniß vermittelt, hat ihr Princip für die Auffassung der Formen der Dinge in der Zweckmäßigkeit und findet den Endzweck der Welt in der Verwirklichung des höchsten, allgemeinen Guten, — die Macht, welche über der Welt waltet und diesen Endzweck erreicht, diese Verwirklichung vollbringt als Gott. Mit dem praktischen Glauben an Gott, Freiheit und Unsterblichkeit schließt das System Kant's.

Da Kant die moralische Bildung des Menschen über alles schätzte, so mußte er natürlich auch auf die Erziehung einen besonderen Werth legen. „Hinter der Education — sagt er — steckt das große Geheimniß der Vollkommenheit der menschlichen Natur, und es ist entzückend, sich vorzustellen, daß diese immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist: dies eröffnet uns den

Prospect zu einem künftigen glücklichen Menschengeschlechte.“ Zunächst ist es gewiß, daß es Pflicht ist eines Jeden gegen sich selbst, an seiner Cultur zu arbeiten, wie auch eine mittelbare Pflicht gegen Andere, deren Vollkommenheit zu befördern. Vornehmlich folgt aus dem Verhältniß der Ehe für die Aeltern das Recht und die Pflicht, daß sie ihre Kinder nicht blos ernähren und pflegen, sondern sie auch pragmatisch, d. h. zur Befähigung, sich künftig selbst erhalten zu können, und moralisch bilden. Die Pflicht der Selbsterziehung dagegen folgt aus dem Gesetze der praktischen Vernunft, welches dem Menschen gebietet, von seiner Freiheit einen sittlichen Gebrauch zu machen, also der Pflicht überhaupt Genüge zu thun. Dies heißt aber, daß er sich aus der Rohigkeit seiner Natur, aus der Thierheit immer mehr zur Menschheit, durch die er allein fähig ist, sich Zwecke zu setzen, emporarbeiten, seine Unwissenheit durch Belehrung ergänzen, seine Irrthümer verbessern und seinen Willen bis zur reinsten Tugendgesinnung cultiviren soll. Dabei darf ihn keineswegs die Rücksicht auf Vortheil bewegen, den die Cultur seiner Geistesvermögen ihm verschaffen möchte. Es muß dem Menschen, wenn er auch mit dem angeborenen Maße seines Vermögens für die natürlichen Bedürfnisse zufrieden sein könnte, doch erst die Vernunft dieses Zufriedensein mit solchem Maße durch Grundsätze anweisen: die Vollkommenheit muß eine Wirkung seiner That, das Maß derselben ein Werk seiner Freiheit sein.

Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. Ein Thier ist schon alles durch seinen Instinct; eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft; er hat keinen Instinct und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen; weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu thun, sondern roh auf die Welt kommt, so müssen es Andere für ihn thun. Die Erziehung hat die Aufgabe, den Menschen auszubilden, damit er die Zwecke seines Daseins erfülle. Die Verschiedenheit dieser Zwecke macht die Verschiedenheit der Erziehungszweige. Der unbedingte Zweck ist der moralische. Er wird erfüllt durch Sittlichkeit, die technischen durch Geschicklichkeit, die pragmatischen durch Klugheit: der Mensch als vernünftiges Thier ist unter allen Erdbewohnern durch eine technische, eine pragmatische und eine moralische Anlage von allen übrigen Naturwesen kenntlich unterschieden. Die Erziehung soll den Menschen cultiviren, civilisiren, moralisiren. Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechtes, d. h. der Idee der Menschheit und deren ganzer

Bestimmung angemessen erzogen werden: nur unter Anerkennung und Befolgung dieses Principes läßt sich ein zukünftiger besserer Zustand erwarten.

Unter Erziehung ist die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung zu verstehen. Für die Wartung gilt der Grundsatz: Möglichst der Natur folgen. Sie hat nur zu bezwecken, daß die Kinder keinen Schaden nehmen und von ihren Kräften keinen nachtheiligen Gebrauch machen; sonst soll sie gewähren lassen, damit die Organe der Bewegung und der Sinne sich frühzeitig entwickeln und das Kind Stärke, Geschicklichkeit, Hurtigkeit und Sicherheit erwirbt. Die Disciplin oder Zucht soll verhüten, daß der Mensch durch seine thierischen Antriebe von seiner Bestimmung, der Menschheit, abweiche; sie soll die Thierheit in die Menschheit umändern; sie wird also den Knaben gewissen Gesetzen unterwerfen und ihn deren Zwang fühlen lassen. Die Unterweisung soll dem Zögling Geschicklichkeit und Kenntnisse geben: sie bezieht sich auf die physische Körperbildung; ihr Hauptgeschäft ist aber die Cultur des Geistes.

Es beruht alles bei der Erziehung darauf, daß man überall die richtigen Gründe aufstelle und den Kindern begreiflich und annehmlich mache. Sie müssen lernen, die Verabscheuung des Ekels und der Ungereimtheit an die Stelle des Hasses zu setzen, innern Abscheu statt des äußern vor Menschen und den göttlichen Strafen, Selbstschätzung und innere Würde statt der Meinung der Menschen, innern Werth der Handlung und des Thuns statt der Worte und Gemüthsbewegung, Verstand statt des Gefühls, Fröhlichkeit und Frömmigkeit bei guter Laune statt der grämischen, schüchternen und finsteren Andacht eintreten zu lassen. — Von einem Lehrer wird erwartet, daß er an seinem Zuhörer erstlich den verständigen, dann den vernünftigen Mann und endlich den Gelehrten bilde. Zuvörderst also ist der Verstand zu zeitigen und dessen Wachsthum zu beschleunigen, indem man ihn in Erfahrungsurtheilen übt und auf das dasjenige aufmerksam macht, was ihn die verglichenen Empfindungen lehren können. Von diesen Urtheilen oder Begriffen soll er zu den höheren und entlegeneren keinen kühnen Schwung unternehmen, sondern dahin durch den natürlichen und gebahnten Fußsteig der niedrigeren Begriffe gelangen, die ihn allgemach weiter führen: alles derjenigen Verstandesthätigkeit gemäß, welche die vorhergehende Uebung in ihm nothwendig hat hervorbringen müssen. Der Schüler soll nicht Gedanken, sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen, sondern leiten, wenn

man will, daß er in Zukunft von selbst zu gehen geschickt sein soll. Darum müssen die unteren Seelenkräfte immer in Rücksicht auf die höheren cultivirt werden: die unteren Kräfte haben für sich keinen Werth; ein Mensch, der viel Gedächtniß, aber keinen Verstand hat, ist nur ein lebendiges Lexikon. Da jedoch der Ausspruch „tantum scimus, quantum in memoria tenemus" wahr ist; so muß auch das Gedächtniß cultivirt werden — durch Behalten der Namen in Erzählungen, durch Lesen und Schreiben, durch Sprachen, die den Kindern zuerst durch's Hören beigebracht werden; dann thut ein zweckmäßig eingerichteter orbis pictus seine guten Dienste, und man kann mit dem Botanisiren, mit der Mineralogie und der Naturbeschreibung überhaupt den Anfang machen. Der erste wissenschaftliche Unterricht bezieht sich am vortheilhaftesten auf die Geographie, die mathematische sowohl als die physikalische. Reiseerzählungen, durch Kupfer und Karten erläutert, führen zu der politischen Geographie. Von dem gegenwärtigen Zustand der Erdoberfläche geht man dann auf den ehemaligen zurück, gelangt zur alten Erdbeschreibung, alten Geschichte 2c. Bei dem Kinde aber muß man im Unterricht allmählich das Wissen und Können zu verbinden suchen. Unter allen Wissenschaften scheint die Mathematik die einzige der Art zu sein, die diesen Endzweck am besten erfüllt. Ferner muß das Wissen und Sprechen verbunden werden; aber es muß auch das Kind das Wissen sehr wohl von bloßem Glauben und Meinen unterscheiden lernen. Der Religionsunterricht würde, wenn die Kinder keine Handlungen der Verehrung des höchsten Wesens mit ansähen, am besten erst beginnen, wenn sie in der Ordnung und Schönheit der Naturwerke 2c. unterrichtet sind. Weil dies aber in der Gegenwart nicht möglich ist und weil dadurch, daß sie Gott nennen hören und sogenannte Diensterweisungen gegen ihn mit ansähen, leicht Gleichgültigkeit, oder verkehrte Begriffe bei ihnen hervordringen; so sollen ihnen schon früh Religionsbegriffe beigebracht werden. Den Gottesbegriff hat man zuerst analytisch mit dem des Vaters, unter dessen Pflege das Kind steht, deutlich zu machen, und dabei auf die Einigkeit der Menschen als in einer Familie hinzuweisen. Alsdann ist vom Gesetz, das das Kind in sich selbst hat, dem Gewissen, weiter zu gehen, nicht aber von der Theologie, weil eine Religion, die blos auf diese gebaut ist, niemals etwas Moralisches enthalten kann. Es ist überhaupt in der Erziehung von der größten Wichtigkeit, daß dem Religionsunterricht der moralische vorhergeht, dieser aber nicht mit dem letzteren vermischt vorgetragen, sondern daß der moralische Katechismus erst mit dem größten Fleiße und aller Ausführlichkeit zur klarsten Einsicht gebracht werde; denn ohne dieses wird nachher aus der Religion

nichts als Heuchelei, sich aus Furcht zu Pflichten zu bekennen und eine Theilnahme an derselben zu lügen, die nicht im Herzen ist. Die Religion muß zu dem Sittengesetz hinzukommen, damit seine Aussprüche nicht ohne Wirkung sind; es wird als Repräsentant Gottes gedacht, der seinen erhabenen Stuhl über uns, aber auch in uns einen Richterstuhl aufgeschlagen hat; es erscheint als Göttliches und hiermit zugleich als Naturgesetz. Durch eine so verdeutlichte Stellung der Begriffe Pflicht und Gott zu einander lernt das Kind Ehrfurcht vor Gott empfinden, als vor dem Herrn des Lebens und der ganzen Welt, als vor dem Versorger der Menschen, als vor ihrem Richter. Formeln von Kindern herbeten lassen, das dient zu nichts und bringt nur einen verkehrten Begriff von Frömmigkeit hervor. Die wahre Gottesverehrung besteht darin, daß man nach Gottes Willen handelt, und dies muß man den Kindern beibringen. Die Pflichten, welche die Kinder gegen sich und andere zu erfüllen haben, müssen aus der Natur der Seele gezogen werden. — Die Tugend wird nicht angeboren, sondern erworben, einmal dadurch, daß man sie kennen lernt und deutlich vorstellt, dann dadurch, daß man sie übt. Wie man in beiderlei Rücksicht die Tugend erwirbt, das ist die ethische Methode, die zu lehren eine Aufgabe der Ethik bildet. Ist die Tugend lehrbar, so muß auch die Form des sittlichen Unterrichts methodisch bestimmt werden können: das ist die Aufgabe der „ethischen Didaktik", während die „ethische Ascetik" die Uebungslehre der Tugend umfaßt. Die Art des Unterrichts kann eine doppelte, die akroamatische und erotematische sein; bei der ersten verhält sich der Schüler nur hörend, der Lehrer vortragend; bei der zweiten wird der Schüler gefragt und der Unterricht hat die Form der Unterredung, die entweder die dialogische ist, wenn der Schüler auch fragen darf, oder katechetisch, wo der Schüler blos antwortet und alles aus ihm herausgefragt wird. Was sokratisch unterrichtet werden kann, soll sokratisch unterrichtet werden: nichts wird besser und deutlicher begriffen und zugleich sicherer festgehalten, als was man selbst findet. Historische Thatsachen wollen überliefert sein; man kann sie nicht durch sich selbst finden; Vernunftbegriffe hingegen, wie die mathematischen und ethischen, lassen sich abfragen. Für den ethischen Unterricht paßt die katechetische Methode. Nicht durch Beispiele soll die sittliche Denkweise gebildet werden, sondern durch Grundsätze; Beispiele dürfen im sittlichen Unterricht nie als Vorbilder zur persönlichen Nachahmung, sondern blos als Zeugnisse für die Thunlichkeit der Sache gebraucht werden. Aber die richtigen Begriffe der Sittlichkeit sind noch nicht das sittliche Handeln und machen es auch nicht: sonst wäre der beste Moralist

auch am meisten moralisch. Sittlich sein, d. i. sittlich handeln, ist nicht Sache theoretischer Unterweisung. Moralisch im eigentlichen Sinne kann man keinen machen: die Gesinnung ist das eigenste, innerste Sein, niemals das Werk fremder Hülfe. Aber man kann diejenige Gemüthsverfassung bilden, die alle der Moralität günstige Bildungen enthält; man kann durch richtige Leitung dem heranwachsenden Geschlecht abgewöhnen, was unter allen Umständen das sittliche Handeln hindert und an der Wurzel verdirbt. Wer widerstandslos jedem Reize nachgiebt, jedem Eindrucke folgt, von jeder Leidenschaft sich beherrschen läßt, der ist unfähig, moralisch zu sein. Darum besteht die moralische Uebung im Entbehren und Ertragen; sie ist Zucht und Disciplin, eine Diätetik, die den Willen fest und widerstandskräftig macht. Nur wenn wir Meister unserer selbst sind, sind wir moralisch gesund, und die moralische Gesundheit ist der Zweck der ethischen Ascetik. —

Kant's Pädagogik ist wie Kant's Philosophie. Kant stellt in seiner Moralphilosophie das Princip auf, daß das Gute aus Achtung vor dem Gesetz und um seiner selbst willen vollführt werden soll: er verlangt in seiner Pädagogik, daß das Kind gewöhnt werde, das Gute, weil es gut ist, zu thun, und daß es nie für das Gute, das es thut, belohnt werden dürfe. Kant setzt in seiner Philosophie die Moral vor die Religion: in seiner Pädagogik fordert er, daß die moralische Bildung der religiösen vorangehe, weil sie die Basis von dieser sei. Was Kant in seiner Philosophie gefunden, daß nämlich der Mensch von Natur weder moralisch gut noch böse sei, obgleich Antriebe zu allen Sünden und Lastern in ihm seien, das ist auch die Grundlage zu seinen pädagogischen Forderungen und Vorschriften. Und wie in der Kant'schen Philosophie der Verstand, die Vernunft und die Urtheilskraft als Blüthen und Culminationspunkt des menschlichen Seelenlebens erscheinen, so wird auch von der Kant'schen Pädagogik die Bildung der niederen Seelenkräfte als Mittel und Vorbereitung zur Bildung der höheren gefordert. In Ansehung der geistigen und moralischen Bildung soll nach Kant der Mensch vor allem zum Kosmopoliten erzogen werden, damit ihm das Wohl des Ganzen höher stehe, als das Wohl des Theiles; — und in Ansehung der leiblichen Erziehung stimmt Kant mit dem Philanthropinismus überein, indem ihm Abhärtung und Uebung des Körpers zu allerlei Geschicklichkeiten die Aufgabe derselben ist. —

Kant hat keine wissenschaftliche Pädagogik aufgestellt. Seine kleine Schrift „über Pädagogik" giebt, wie Strümpell richtig bemerkt, meist nur Erinnerungen, die sich dem Denken aus der Zeit seines eigenen Erziehungslebens darboten, aus diesen Erinnerungen

abstrahirte Allgemeinsätze, theoretische und praktische Lehren, durchaus ohne systematische Ordnung, nur äußerlich abgetheilt, wie es dem Zwecke, darüber von Zeit zu Zeit einen öffentlichen Vortrag zu halten, so eben genügte. Aber seine Philosophie (— und damit seine auf diese Philosophie gestützten pädagogischen Grundsätze —) hat dadurch einen wohlthätigen und fördernden Einfluß auf die Pädagogik im allgemeinen geübt, daß sie die Erziehungsidee der Sphäre der blos äußeren Erfahrung, des sinnlichen Empirismus entriß, in den Bereich der empirischen Psychologie erhob, und, wenn auch unter ihrem Einfluß die Entwicklung des Erkenntnißvermögens und insbesondere des Verstandes das Uebergewicht erhielt, doch die naturgemäße Entwicklung aller Anlagen durch die zweckdienstlichen Mittel zu befördern suchte, — sowie sie die Pädagogik dem Nützlichkeitsprincip der philanthropinistischen Schule entnahm und ihr eine sittliche Unterlage gab. — Die Pädagogik trat durch Kant in innige Verbindung mit der Philosophie, und es wurde fortan eine systematische Darstellung der Theorie der Erziehung versucht. Das letzte Jahrzehnt des achtzehnten und das erste Jahrzehnt des neunzehnten Jahrhunderts ward die Zeit der pädagogischen Systeme aus der Kant'schen Schule, welche die Theorie der Erziehung auf Principien, die sie der Psychologie und Ethik entnommen hatten, zurückzuführen suchten. Mehr oder weniger wurden von Kant'schen Principien Niemeyer, Schwarz und Stephani getragen, wenn **Niemeyer** definitirt: „Erziehung ist die absichtliche und nach Zwecken unternommene physische und geistige Einwirkung auf den Menschen im Alter der Kindheit und Jugend nach allen seinen Anlagen und Kräften, wodurch er zum höheren Bewußtsein gebracht und ihnen gemäß ausgebildet werden soll;" — wenn **Schwarz** sagt: „Den Menschen erziehen heißt ihn bilden, heißt in seine Kraft ihrer Natur und Bestimmung gemäß so einwirken, daß sie zu ihrer Vollkommenheit gelangt und ihr Urbild in ihrer völligen Entfaltung darstellt;" — wenn **Stephani's** Princip der ächten Erziehungskunst auffordert: „Behandle deinen Zögling als ein freies Wesen, welches seinen Willen stets nach den Vorschriften der Vernunft selbstthätig so gebrauchen lernen soll, wie es seine höchste Bestimmung verlangt." **Joh. Christoph Greiling** (geboren 1765) setzt in seinen Schriften „über den Endzweck der Erziehung und über den großen Grundsatz einer Wissenschaft derselben" (1784) und „philosophische Briefe über das Princip und die ersten Grundsätze der sittlich-religiösen Erziehung" (1794) nach Kant'schen Grundsätzen die Bestimmung des Menschen in sittlich-gute Gesinnung und den obersten Zweck der Erziehung in sittliche Güte, Vernunftmäßigkeit des Willens,

oder größtmögliche Wirksamkeit der moralisch-praktischen Vernunft. Erziehung ist ihm eine in absichtlicher Benutzung und künstlicher Veranstaltung äußerer Umstände bestehende Wirkungsart auf einen Menschen, wodurch alle seine Kräfte zum Zweck der moralischen Veredlung und der gesellschaftlichen Brauchbarkeit geübt werden. **Kajetan Weiller** († 1826) sucht in seinen Schriften „über den Zweck der Erziehung" (1794), „Grundlinien eines Schulplanes" (1799), „Jugendkunde" (1800), „Lehrgebäude der Erziehungskunde" (1802—1805) den psychologischen Empirismus in der Pädagogik durch Erforschung der Anlagen in der kindlichen Seele und durch Zurückführung derselben bis zur Anlage zum Leben fester zu begründen, und will, daß die wahre Erziehung nichts anderes bewirke, als daß die noch unbrauchbaren bloßen Anlagen des jungen Menschen brauchbar werden, d. i. in den Stand kommen, das zu leisten, was ihre Begriffe aussagen. **Vincenz Eduard Milde** faßt in seinem „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde" (1811) und im „Auszuge" aus demselben (1821) den höchsten Zweck, für welchen der Mensch zu erziehen ist, als Sittlichkeit, verlangt für jeden Menschen eine harmonische Ausbildung seiner Seelenkräfte, und erklärt es für eine Sünde, eine einzelne Anlage in dem Menschen ungeweckt und ungebildet zu lassen, unter dem Vorgeben, daß die Bildung desselben für seinen künftigen Stand nicht nöthig, oder gar nachtheilig sei. —

30.
Johann Gottlieb Fichte

hat, ohne die Pädagogik in ihrem ganzen Umfange zum Gegenstande seines Forschens zu machen, seine Ansichten über Erziehung besonders in seinem „angewandten Naturrecht", im „System der Sittenlehre", in den „Reden an die deutsche Nation" niedergelegt, und in den beiden ersten Schriften auf seinen Idealismus, in der letzten auf seine politisch-patriotische Gesinnung gegründet.

Fichte, am 19. Mai 1762 zu Rammenau in der Oberlausitz geboren, offenbarte schon in seiner Jugend die Eigenthümlichkeiten seines genialen Geistes. Stundenlang stand er als Kind auf dem Felde, den Blick unverwandt in die Ferne richtend, einsamen Träumen nachhangend. Als Knabe suchte er dem Zwange zu Schulpforte zu entfliehen, und als ihn der Gedanke, seine Aeltern nie wiedersehen zu können, zur Umkehr bewog, setzte er dem daselbst herrschenden Schuldespotismus sein starkes

Unabhängigkeitsgefühl entgegen. Auf der Universität Jena studirte er von 1870 an Theologie und Philosophie, während seine drangvolle ökonomische Lage seinen starken Willen stählte. Als Freigeist verschrieen, konnte er nach Vollendung der Universitätsstudien keine Stelle als Landgeistlicher erhalten; er hofmeisterte darum an verschiedenen Orten, bis er 1793 als Professor der Philosophie nach Jena berufen ward, wo er mit Goethe, Schiller, Humboldt, Hufeland und den Schlegeln in Verbindung trat und Vorlesungen über Wissenschaftslehre, Rechtslehre und Moral hielt. Des Atheismus angeklagt, verließ er Jena, um, ein Prophet der deutschen Freiheit, in Berlin seine „Reden an die deutsche Nation" „gleich langgetragenen Gewittern" in die Herzen seines Volkes hineinzudonnern und später an der neu errichteten Universität die Energie seines Charakters gegen akademische Mißbräuche zu wenden. Er starb am 28. Januar 1814. —

Im Ich — so philosophirt Fichte — liegt alle Thätigkeit, — die Bedingung der Existenz aller Dinge. Aber das Ich ist in seinem Dasein von dem Nicht-Ich, das sowohl die eigene Leiblichkeit als die äußere Natur ist, abhängig: von ihm, dem Nicht-Ich, wird das Ich durch einen Anstoß in Bewegung gesetzt; und von diesem Nicht-Ich kann nur ausgesagt werden, daß es dem Ich völlig entgegengesetzt ist. Durch diesen Anstoß wird jedoch nichts in das Ich hineingebracht: alles, was sich in ihm entwickelt, kommt lediglich aus ihm selbst, nach seinen eigenen Gesetzen. Aber es muß sich immer wieder dem Nicht-Ich gegenüber setzen, und auf dasselbe reflectiren (theoretisches Vermögen, Intelligenz), um sich von dem im Bewußtsein gegebenen Ich zum absoluten Ich emporzuheben, das vor ihm als sein Soll liegt (praktisches Vermögen). Auf dem Wege dieses Sichselbersetzens wird sich das Ich zuerst des Naturtriebs bewußt, nach dessen Anforderung es handelt, zwar mit formaler Freiheit, aber ohne Bewußtsein dieser seiner Freiheit: das Individuum ist auf diesem Standpunkte Thier. Reflektirt der Mensch über sich, wozu die Gesellschaft Veranlassung giebt, was sie aber nicht zu verursachen vermag, so reißt sich das Idividuum vom Naturtriebe los: es wird ein verständiges Thier und bildet sich Maximen, welche die eigene Glückseligkeit zum Zweck haben: auf diesem Standpunkte strebt der Mensch alles außer ihm sich absolut zu unterwerfen, blos weil er es will; er will unbeschränkte und gesetzlose Oberherrschaft über alles außer ihm. Der Trieb nach Selbständigkeit steht höher, als der nach Genuß, und ein Handeln nach ihm stimmt in der Form mit der ächt moralischen Denkart überein; insofern er sich aber keiner Regel unterwirft, weicht er von der sittlichen ab. Der höchste

rein sittliche Standpunkt tritt erst dann ein, wenn der Mensch durch eine neue Reflexion die Regellosigkeit jenes Triebes nach Selbständigkeit beschränkt, diesen selbst in ein Gesetz bedingter Causalität verwandelt, und seine Maxime heißt: schlechthin nach der Pflicht handeln, darum weil es die Pflicht fordert. Wie aber kann diese Moralität erweckt und verbreitet werden? Moralisch ist nur dasjenige, was aus eigenem freien Entschlusse, ohne den mindesten äußeren Beweggrund, geschieht; die geringste Hülfe von außen würde sich auf sinnliche Einwirkung stützen; wie kann aber diese die Freiheit bewegen? Zunächst kann es dem moralisch Gesinnten nicht einfallen, durch Zwangsmittel, durch Ankündigung von Belohnung oder Strafe die Menschen zur Tugend zu bringen. Eben so wenig läßt sich Moralität durch theoretische Ueberzeugung erzwingen, da diese selbst sich nicht erzwingen läßt. Wenn Erweckung und Beförderung der Moralität möglich sein soll, so muß im Menschen das Princip des Guten schon vorausgesetzt werden. Dieses Princip läßt sich in dem Affect der Achtung nachweisen. An diesen hat sich also die moralische Bildung zu wenden: sie muß das Individuum achtungswerthe Dinge, gute Beispiele, Muster erblicken lassen, die es emporheben. Die Erziehung zur Moralität kann wegen der physischen Erhaltung des Kindes bei den Aeltern auch nur von diesen besorgt werden. Zu ihr gehört die zweckmäßige Ausbildung der Kräfte des Kindes, damit es die nöthige Geschicklichkeit erhalte; dann, daß der Freiheit des Zöglings eine sittliche Richtung gegeben werde. Nur der gegen den Zweck der Erziehung laufende Wille des Kindes darf gebrochen werden; man erinnere sich stets, daß man freie Wesen, nicht aber willenlose Maschinen erzieht. Giebt es kein anderes Mittel, die Kinder dem Zwecke der Erziehung zu unterwerfen, als Zwang, so ist dies nicht blos erlaubt, sondern es ist Pflicht der Aeltern, ihn zu gebrauchen. Etwas muß aber doch noch als Resultat der eigenen Freiheit des Kindes übrig bleiben, nämlich der freie Gehorsam, der sich nicht auf die besondere Einsicht von der Güte der Befehle oder Verbote, sondern auf den kindlichen Glauben an die höhere Natur, Güte und Weisheit der Aeltern gründet. Die Ausbildung dieses Gehorsams ist das einzige Mittel, wodurch die Aeltern unmittelbar eine moralische Gesinnung im Kinde hervorbringen können. — Der Mensch aber ist nicht allein in der Welt; er ist ein Mensch unter Menschen, ein Glied in der Gemeine vernünftiger Wesen. Als solches soll er bis zur Entwickelung und Reife der Menschheit mit allen auf gleiche Weise erzogen werden und sich erziehen,

und dann erst soll er einen Beruf wählen. Die Vertreter und Besorger der möglichen Bildungsweisen in der menschlichen Gemeine sind: 1) Der Gelehrte. Das erste und Höchste, wenngleich nicht das Edelste im Menschen, der Urstoff seines ganzen geistigen Lebens, ist die Erkenntniß. Durch sie wird er in seinen Handlungen geleitet. Man kann sonach zuvörderst auf die menschliche Gemeine arbeiten, um ihre theoretische Einsicht zu bilden. Dies ist der Beruf des Gelehrten. 2) Der moralische Volkserzieher. Die Einsicht ist immer nur Mittel zum Zweck. Ohne guten Willen giebt sie keinen innern Werth und dient ohne diesen der Gemeine der vernünftigen Wesen sehr wenig. Deshalb bleibt eine besondere Aufgabe, unmittelbar auf die Verbesserung des Willens der Gemeine zu wirken. Dies thut die Kirche, welche eben selbst die Gemeine der vernünftigen Wesen ist, durch ihre Diener, welche richtiger moralische Volkserzieher heißen und sein sollen. 3) Zwischen beiden endlich, dem Gelehrten, der den Verstand, und dem Volkslehrer, der den Willen zu bilden hat, steht in der Mitte der ästhetische Künstler, welcher die Bildung des ästhetischen Sinnes, der dem Verstande und dem Willen im Menschen zur Verbindung dient, übernimmt.

Mit diesen Linien zur Bildung im Gemeinwesen geht Fichte's individuelle Erziehungslehre in die Staatspädagogik über. Sie wird zur reinen Staatspädagogik in den „Reden an die deutsche Nation." In ihnen will Fichte der nicht allein in Selbstsucht versunken, sondern durch fremde Unterdrückung sogar die Selbständigkeit der Selbstsucht verlorenen Nation das einzige Mittel zeigen, um vom Untergange gerettet zu werden. Kein Mensch und kein Gott, und keines von allen im Gebiete der Möglichkeit liegenden Ereignissen, sagt er, kann uns helfen, sondern wir müssen uns helfen, falls uns geholfen werden soll. „Wir sind — so sagt er in seiner zweiten Rede — durch die Noth gedrungen, innerlich und im Grunde gute Menschen bilden zu wollen, indem nur in solchen die deutsche Nation noch fortdauern kann, durch schlechte aber nothwendig mit dem Auslande zusammen fließt." „Das Rettungsmittel besteht in der Bildung zu einem durchaus neuen, allgemeinen und nationalen Selbst, in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben erloschen ist, zu einem ganz neuen Leben, mit einem Worte: eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich als das einzige Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe." Die bisherige Erziehung hat dem Zögling zwar gewisse Bilder von religiöser, sittlicher, gesetzlicher Denkart, von allerhand Ordnung und guter Sitte vor die Augen gestellt, jedoch nicht bis in die Wurzel der eigenen Lebensregung des

Zöglings eingegriffen. Nur dessen Gedächtniß und Phantasie wurde mit Worten und Redensarten, mit matten Bildern angefüllt, neben denen die Selbstsucht ihren eigenen Weg gehen konnte; diese war nicht zurückgedrängt, nicht von der Liebe für die sittliche Weltordnung überwunden, von dem glühenden Affecte, der zur Darstellung im Leben treibt. Sie hat nicht den Willen, und da dieser die Grundwurzel des Menschen ist, den Menschen selbst zu bilden vermocht. Sie hat sich endlich nur auf eine geringe Zahl von Individuen beschränkt, dagegen das Volk, auf dem noch das Gemeinwesen eigentlich ruht, von sich ausgeschlossen und dem Ungefähr überlassen. Alle Kinder des Volkes sollen mit einer gleichen gemeinsamen Volksbildung beginnen, auch in Gemeinschaft von Knaben und Mädchen die Wohlthaten der späteren höchsten sittlichen Lebensgemeinschaft vorahnen lernen; beide müssen erst gegenseitig in einander die gemeinsame Menschheit anerkennen und lieben lernen, und Freunde und Freundinnen haben, ehe sich ihre Aufmerksamkeit auf die Geschlechtsunterschiede richtet, ehe sie Gatten und Gattinnen werden. In diesen für alle Kinder der Nation gemeinsamen Anstalten muß Lernen und Arbeiten vereinigt sein; jede Anstalt soll nicht nur Dach und Fach, sondern auch ein Stück Land haben. Zum Grundgesetze jeder Anstalt muß erhoben werden, daß in ihr kein Artikel zur Speise und Kleidung und sonstigen Lebensbedarf verbraucht wird, der nicht auf ihrem Grund und Boden erzeugt und verfertigt worden. Als bestimmenden Grundgedanken hat die neue Erziehung festgehalten, daß alle Bildung dahin streben muß, ein bestimmtes und beharrliches Sein hervorzubringen, das nicht mehr wird, sondern ist, und nicht anders sein kann, als so, wie es ist. Dazu aber muß die Erziehung den Zögling machen, und zwar so, daß er gar nicht anders wollen kann, als sie selbst will, daß er wolle. Das ist das erste Merkmal der neuen Erziehung, daß sie eine sichere und besonnene Kunst ist, einen festen und unfehlbar guten Willen im Menschen zu erzeugen. Sie muß sodann an die Stelle der Selbstsucht die Liebe setzen, welche unmittelbar auf das Gute schlechtweg als solches geht: sie muß, um den Willen des Zöglings als einen nothwendig guten zu begründen, das einzige Wohlgefallen an dem Guten als solchem zu einem unwandelbaren Sein im Zöglinge erheben. Ein solches Wohlgefallen aber, das einen noch nicht vorhandenen Zustand hervorbringen soll, setzt ein dem Geiste vorschwebendes Bild dieses Zustandes voraus, welches das zur Ausführung treibende Wohlgefallen auf sich zieht: mithin ein Vermögen, selbstthätig dergleichen Bilder zu erzeugen, die als Vorbilder der Wirklichkeit von

diesen unabhängig sind. An dieses Vermögen hat die neue Erziehung die Bildung des Geschlechts anzuknüpfen und damit zugleich den rechten Begriff des Lebens zu erfassen, das kein Aufnehmen von außen, sondern eigene, in einem uns bekannten Punkte nur angeregte, dann aber in ihrem Leben erhaltene und in ihren Fortschritten regelmäßig gelenkte Selbstthätigkeit ist. Und hierin liegt die dritte Aufgabe der neuen Erziehung: sie soll unmittelbar nur auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistesthätigkeit gehen; die Erkenntniß ergiebt sich ihr nebenbei, doch als nicht ausbleibende Folge. Indem aber nach der neuen Erziehung der Zögling nicht aus irgend einem sinnlichen Antriebe lernt, sondern blos aus Liebe zu der Thätigkeit geistig thätig ist, indem sie dessen Selbst erhöht und ihn in eine neue Ordnung der Dinge, in welche bisher nur wenige von Gott Begünstigte zufällig kommen, besonnen und nach einer Regel einführt, wird sie den Zögling unmittelbar zur Sittlichkeit vorbereiten, da die Wurzel der Unsittlichkeit, die Selbstsucht, ausgerottet und die Bildung zum reinen Wollen das Erste geworden ist. Die erste Bedingung zur Erreichung dieses Erziehungszweckes ist, daß der Zögling von Anbeginn ununterbrochen und ganz unter dem Einflusse der neuen Erziehung stehe, daß er von dem Gemeinen gänzlich abgesondert und vor jeder Berührung damit verwahrt werde. Zugleich ist nothwendig, daß die Zöglinge, um an ihnen die Fortschritte ihrer thatsächlichen Liebe zur sittlichen Ordnung beobachten und abschätzen zu können, obwohl abgesondert von der schon erwachsenen Gemeinschaft, dennoch unter einander selbst in Gemeinschaft leben. Sie müssen ein für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden, das eine genau in der Natur der Dinge gegründete und von der Vernunft geforderte Verfassung hat. In dieser Ordnung muß dann jeder Einzelne um des Ganzen willen immerfort gar vieles unterlassen, worüber er, um ihn von der Nothwendigkeit solcher durch die gesellschaftliche Ordnung geforderten Unterlassungen zu überzeugen, genau zu unterrichten und wozu er im Nothfall selbst durch Furcht vor Strafe und deren Vollziehung zu zwingen ist. Andrerseits wird dem guten Willen des Zöglings selbst dadurch ein freier Spielraum gegeben, daß jeder Einzelne für das Ganze auch etwas thun und handelnd etwas leisten kann, indem außer dem Lernen auch noch körperliche Uebungen, mechanische, aber zum Ideale veredelte Arbeiten des Ackerbaues und mancherlei Handwerke in dem Gemeinwesen vorkommen, wobei der Geschickte den weniger Geschickten helfen und sie unterrichten, vielerlei Geschäfte zum Besten des Ganzen vollziehen, und, ohne auf Lohn oder Lob irgend einen Anspruch zu haben, allein die Freuden an seinem Thun und Wirken

für das Ganze genießen kann. So wird der Zögling zum Bürger gebildet, aber noch nicht in sich und für sich vollendet. Hierzu gehört noch, daß er eine Einsicht in die höhere, über der Ordnung der menschlichen Gesellschaft erhabene, eine Einsicht in die Ordnung des geistigen Lebens überhaupt empfängt, daß er sich ein Bild jener sittlichen Weltordnung, die da niemals ist, sondern ewig werden soll, durch eigene Selbstthätigkeit vorgezeichnet und innig verstanden und eingesehen hat, daß es nicht anders sein kann. Er muß gefunden haben, daß nichts wahrhaftig da ist, als das geistige Leben in dem Gedanken, daß dieses Leben trotz seiner mannichfaltigen Gestaltungen durch ein in Gott selbst gegründetes Gesetz eins ist, — in welchem er sein eigenes Leben, als ein ewiges Glied in der Kette der Offenbarung des göttlichen Lebens, so gut wie jedes andere geistige Leben, als ein heiliges zu erkennen und als solches zu schätzen habe, kurz: der Zögling muß religiös gebildet sein. Die Religion des Einwohnens unseres Lebens in Gott soll allerdings auch in der neuen Zeit herrschen und in derselben sorgfältig gebildet werden. Dagegen soll die Religion der alten Zeit, die das geistige Leben von dem göttlichen abtrennte, und dem ersteren nur vermittelst eines Abfalls von dem zweiten das absolute Dasein zu verschaffen wußte, das sie ihm zugedacht hatte, und welche Gott als Faden brauchte, um die Selbstsucht noch über den Tod des sterblichen Leibes hinaus in andere Welten einzuführen, und durch Furcht und Hoffnung in diesen die für die gegenwärtige Welt schwach gebliebene zu verstärken, — diese Religion, die offenbar eine Dienerin der Selbstsucht war, soll allerdings mit der alten Zeit zugleich zu Grabe getragen werden, denn in der neuen Zeit bricht die Ewigkeit nicht erst jenseits des Grabes an, sondern sie kommt ihr mitten in ihre Gegenwart hinein, die Selbstsucht aber ist sowohl des Regiments als des Dienstes entlassen, und zieht demnach auch ihre Dienerschaft mit ihr ab." Und so ist denn die Erziehung, die Kunst, den ganzen Menschen zu bilden. So stellte er, wie J. B. Meyer richtig sagt, eine neue Erziehung der alten gegenüber. Die alte Erziehung beschränkte sich auf ein unfruchtbares Mittheilen von Kenntnissen, auf ein ebenso erfolglos sittliches Ermahnen; die neue Erziehung soll durchgreifen bis auf die Wurzel des Lebens. Die alte Erziehung wandte ihre eigentliche Kraft nur an die Minderzahl der sogenannten gebildeten Stände; die neue Erziehung soll sich an alle Stände in der gleichen Weise wenden. Die alte Erziehung war Standesbildung, die neue soll

National- und Volkserziehung sein. Um dies zu erreichen, muß die Erziehung auf den sittlichen Kern des Menschen gerichtet sein, auf die Energie seines Wollens und Thuns. Die alte Erziehung verfiel durch ihre falsche Voraussetzung und Berücksichtigung des freien Willens in Willkür, die neue muß diese Irrthümer aufgeben und erkennen, daß es vielmehr darauf ankommt, einen sicheren und festen Willen im Dienst des Guten zu schaffen. In der alten Erziehung verleitet die Rücksicht auf die Freiheit des Willens den Einzelnen zur Selbstliebe; die neue Erziehung findet ihre Aufgabe in der Förderung des innigen Wohlgefallens am Guten. Die alte Erziehung fußte auf die abgeschmackte Ueberzeugung, daß der Mensch als Sünder geboren sei; die neue Erziehung erkennt, daß gerade im Wohlgefallen am Guten die Wurzel des menschlichen Lebens liege. In jenem Irrthume befangen, zeigte sich auch die Religion der alten Erziehung, die mit ihrer Zerreißung von Gott und Welt, mit ihrem Hinblicke auf das zukünftige Jenseits eine Dienerin der Selbstsucht war; die Religion der neuen Erziehung soll das Ewige schon im Irdischen suchen. In der alten Erziehung lebt das Fleisch; die neue soll dem Geiste zu seinem Rechte verhelfen. Sie soll nicht dem Ohngefähr der alten Weise überlassen bleiben, sie soll die streng geordnete Kunst werden, den ganzen Menschen durchaus und vollständig zum Menschen bilden. Sie soll alle Bestandtheile seines Wesens entwickeln, den Verstand wie den Willen; jenem soll sie Klarheit, diesem Reinheit bringen. Aber die sittliche Bildung des Willens ist das Höchste; denn von ihr hängt auch die geistige Entwicklung ab. Die Sorge für die Erkenntniß ist das bedingende Mittel zur Bildung des Willens; erstrebt man diese, so ergiebt sich die Häufung der Kenntnisse nebenbei und wird dann zur ewig fortbrennenden Leuchte der sittlichen Liebe. Es ist deshalb vor allem die eigene Thätigkeit des Zöglings anzuregen. — Anknüpfen wollte Fichte diese Erziehung an die Bestrebungen Pestalozzi's. „Ich studire jetzt — so schreibt er den 3. Juni 1807 an seine Frau — das Erziehungssystem dieses Mannes und finde darin das wahre Heilmittel für die kranke Menschheit, so wie auch das einzige Mittel, dieselbe zum Verstehen der Wissenschaftslehre tauglich zu machen." „Die allmächtige Liebe zum Volke", heißt es anderweitig, „hatte diesen Mann eben so wie Luthern, nur in einer anderen und seiner Zeit angemesseneren Beziehung, zu ihrem Werkzeuge gemacht, und war das Leben geworden in seinem Leben, sie war der ihm selbst unbekannte, feste und unwandelbare Leitfaden dieses seines Lebens, der es hindurch führte durch alle ihn umgebende Nacht und der den Abend desselben — denn es war unmöglich, daß eine solche Liebe unbelohnt von der Erde abtrete — krönte mit

seiner wahrhaft geistigen Erfindung, die weit mehr leistete, denn er je mit seinen künsten Wünschen begehrt hatte. Er wollte blos dem Volke helfen; aber seine Erfindung in ihrer ganzen Ausdehnung genommen, hebt das Volk, hebt allen Unterschied zwischen diesem und einem gebildeten Stande auf, giebt statt der gesuchten Volkserziehung Nationalerziehung, und hätte wohl das Vermögen, den Völkern und dem ganzen Menschengeschlechte aus der Tiefe seines dermaligen Elendes emporzuhelfen." Pestalozzi wollte — und das ist es, weshalb Fichte an ihn anknüpft — nicht die bisherige Willkür, sondern eine feste und sicher berechnete Kunst der Erziehung. Er wollte auch — Pestalozzi mit Fichte und Fichte mit Pestalozzi — zu allererst die freie Geistesthätigkeit des Zöglings zum Entwerfen von Bildern anregen, wie Fichte es nennt, oder in die unmittelbare Anschauung einführen, wie Pestalozzi sagt. Aber Fichte wollte sodann die Gedanken Pestalozzi's im Sinne der Nationalerziehung erweitern. So z. B. muß schon der Grundsatz Pestalozzi's, daß der erste Gegenstand für die Erkenntniß des Kindes das Kind und zwar sein Körper sei, dahin vertieft werden, daß mit der inneren Thätigkeit der Empfindung zu beginnen ist: ist denn der Körper das Kind selbst? wäre, wenn es doch ein menschlicher Körper sein soll, der Körper der Mutter ihm nicht weit näher und sichtbarer? „Die wahre Grundlage des Unterrichts und der Erkenntniß ist, um es in der Pestalozzi'schen Sprache zu bezeichnen, ein A B C der Empfindungen. Wie das Kind anfängt, Sprachtöne zu vernehmen und selbst nothdürftig zu bilden, muß es geleitet werden, sich vollkommen deutlich zu machen, ob es hungere oder schläfrig sei, ob es die mit dem oder dem Ausdrucke bezeichnete, ihm gegenwärtige Empfindung sehe, oder ob es vielmehr dieselbe höre 2c., oder ob es sogar wohl etwas blos hinzudenke; wie die verschiedenen, durch besondere Wörter bezeichneten Eindrücke, auf denselben Sinn, z. B. die Farben, die Schalle der Körper 2c. verschieden seien, und in welchen Abstufungen: alles dieses in richtiger und das Empfindungsvermögen selbst regelmäßig entwickelnder Folge. Hierdurch erhält das Kind erst ein Ich, das es im freien und besonnenen Begriffe absondert, und gleich bei seinem Erwachen in's Leben wird dem Leben ein geistiges Auge eingesetzt, das von nun an wohl nicht wieder von demselben lassen wird. Die Ausführung dieses Erziehungsplanes fällt dem Staate anheim. Es ist nicht zu erwarten, daß alle Aeltern sich willig finden, ihre Kinder dieser Erziehung zu übergeben; nur der Staat hat die Macht, dies zu erzwingen. Dazu aber hat man das Recht, so gut man das Recht hat, seine Unterthanen zum Miltärdienst zu zwingen. Derjenige deutsche Staat, der dies thut, wird der eigentliche Stifter unserer Nation sein. —

Das sind die Grundlinien der Nationalerziehung, die, dem Geiste einer sittlich-charaktervollen Persönlichkeit entsprossen, dem deutschen Volke sittlichen Muth einimpfen sollte — verkündet unter dem Toben der französischen Krieger in der preußischen Hauptstadt. Wohl sind es nur die abstractesten Grundrisse, die auch von den Schülern Fichte's nicht mit Fleisch und Blut belebt wurden; denn **Ritter** (Kritik der Pädagogik zum Beweis der Nothwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im philosophischen Journal von Fichte und Niethammer, Jahrg. 1798, 1. Heft), **Sauer** (ebendaselbst, 7. u. 8. Heft), **Harl** (über Unterricht und Erziehung nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre, als Propädeutik einer allgemeinen Erziehungs-Wissenschaft, 1800), **Johannsen** (über Bedürfnis und Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik, 1803) bewiesen zwar die Nothwendigkeit einer Erziehungswissenschaft, vermochten sie aber nicht zu geben, und auch **Gottfr. Fähse's** „Grundriß der technisch-praktischen Erziehung" blieb ohne entschiedenen Einfluß auf die Pädagogik. Fichte geht von dem Grundsatze aus, daß der Mensch gut sei, da doch aus dem Bösen nichts Gutes hervorgehen könne: kann denn aber aus dem Grundguten das Böse werden? Es ist einseitiger Idealismus, der die Kinder gänzlich von den Aeltern trennen will und muß, um seine allgemeine Nationalerziehung möglich zu machen. Die Frage, wie es möglich sei, daß jeder Zögling das Ziel dieser allen gemeinsamen, hohen Bildung erreiche, beantwortet er: „Darüber ermüde man sich nur vorläufig nicht im Hin- und Herzweifeln; wenn man nur den ersten Schritten folgen will, so wird dies später die Erfahrung lehren." J. B. Meyer: „Fichte war in seinen pädagogischen Reformideen zu sehr nur Kopf; er konnte daher durch sie nur anfeuern und erregen. Es führt nicht am sichersten zum Ziele, mit dem Kopfe vorwärts zu rennen, bevor der Arm die Festigkeit der entgegenstehenden Mauer prüfte und die Mauer, wenn sie locker war, zerschlug. Wir wollen aber Fichte danken, daß er eintrat, und wollen es nicht gering schätzen, daß dieses in einer Zeit geschah, wo wenige den Muth hatten, so Hohes von der Schlaffheit ihrer Zeit zu verlangen." Fichte's Reformideen „fußen auf einer übertriebenen Anerkennung des stattlichen Zwangrechtes". Steffens sagt mit Bezug auf die Künstlichkeit von Fichte's Erziehungsplan, man könne ebensowohl einen allgemeinen nationalen Brei an die Stelle der Muttermilch setzen, als eine einseitig nationale Erziehung an die Stelle den häuslichen. — Doch hat hier Immermann Recht, wenn er sagt: „Ganz dem modernen Geiste gemäß, entwickelt Fichte nicht aus dem Alten die Widerstandsfähigkeit gegen das Elend, sondern er macht im allergewaltigsten Sinne tabulam

rasam, er zieht das demokratische Element der Sprache aus seiner Nacht; darin soll die Nation allein Zusicherung finden. Allein diese Demokratie der Gegenwart ist ihm nicht genug, er will überhaupt keinen Boden unter den Füßen haben, weil jeder Boden befleckt ist. Den Lüften der Zukunft trägt er die Mission auf, ein neues Vaterland heranzuwehen. Man kann seine historischen Meinungen einseitig, seine Versicherungen über die Sprache übertrieben, seine Vorschläge extravagant finden und wird dennoch immer die Reden an die deutsche Nation bewundern müssen."

Varnhagen sagt: „Merkwürdig ist, daß dieses Werk bei seiner bedeutenden Verbreitung und Wirksamkeit dennoch mit seinen unmittelbaren Absichten und Vorschlägen keinen Eingang gewonnen hat; nirgends ist auch nur ein Versuch gemacht worden, solche Volkserziehung einzuführen, und wenn wenige Schüler Fichte's späterhin eine Erziehungsanstalt in seinem Sinn zu gründen suchten, so hat dieselbe doch gar bald, indem sie sich den gewöhnlichen Anforderungen des Tages mehr und mehr bequemte, die besonderen Eigenthümlichkeiten, worin sie dem Geiste des verehrten Meisters zu huldigen glaubte, wieder abstreifen müssen." Nicht ganz richtig! F. Fröbel hat die Idee einer deutschen Nationalerziehung durchzusetzen gestrebt. Auch für Jahn waren Fichte's Reden der Anknüpfungspunkt. Fichte verlangt am Schluß der neunten Rede für die neue Erziehung auch die Entwicklung der körperlichen Fertigkeiten, die Entwicklung der Gymnastik, wie die Griechen sie kannten, zu einer wirklichen Kunst des körperlichen Könnens, deren ABC ein Mann zu entwerfen habe, der in der Anatomie des menschlichen Körpers und in der wissenschaftlichen Mechanik zu Hause, mit diesen Kenntnissen ein hohes Maß philosophischen Geistes verbände. Fichte und Jahn verkehrten in Berlin mit einander. Beide begleiteten Joh. v. Müller, als dieser, voll von Hoffnung, seine Stellung als Studiendirector im Königreich Westphalen antrat. —

31.

Arthur Schopenhauer

wurde geboren am 22. Februar 1788 zu Danzig. 1793, als diese Stadt ihre freistaatliche Selbständigkeit verlor, siedelten sich seine Aeltern in Hamburg an, und hier erhielt der Sohn seinen ersten Unterricht. Zum größten Leidwesen seines Vaters, der ihn für den Kaufmannsstand bestimmt hatte, erwachte in ihm eine brennende Liebe zur Wissen-

schaft, welche die großen Reisen, auf denen er seine Aeltern begleiten mußte, nicht ersticken konnten. Nach dem Tode des Vaters ging die Mutter mit ihrem Sohne nach Weimar, wo ihr Salon wöchentlich zweimal Männer wie Goethe, Wieland, Heinrich Meyer, Fernow u. A. versammelte. Arthur besuchte das Gymnasium in Gotha, ging dann nach Weimar und bereitete sich privatim für das Studium vor. Er begann dasselbe in Göttingen, wo sich Bunsen, als ein jüngerer Studiengenosse, innigst an ihn anschloß. Der Ruf Fichte's zog ihn 1811 nach Berlin. Die Welthändel trieben ihn von hier nach Rudolstadt, wo seine erste philosophische Schrift „Ueber die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde" das Dasein erblickte. Zurückgekehrt nach Weimar, trat er mit Goethe in vielfache Beziehung, der ihn für einen „bedeutenden Kopf" erklärt. 1814 finden wir ihn in Dresden, woselbst er sein Hauptwerk „Die Welt als Wille und Vorstellung" entwarf und vollendete. Dann reiste er durch Italien, machte darauf einen Versuch, an der Berliner Universität Philosophie zu dociren, der vollständig mißglückte, da Hegel's Ruhm alles überstrahlte und sein allmächtiger Einfluß so leicht keine von der seinigen abweichende Meinung aufkommen ließ. Auch ein erneuerter Versuch, den er nach einer zweiten italienischen Reise machte, mißlang. Mißgestimmt wegen seiner Erlebnisse in Berlin und der geringen Beachtung, die seinem Hauptwerke zu Theil wurde, beschloß er 1851, sich in Frankfurt als Privatgelehrter anzusiedeln, wo er am 20. September 1860 sein irdisches Dasein vollendete. Außer den schon erwähnten Werken schrieb er Folgendes: 1) Die beiden Grundprobleme der Ethik; 2) Ueber das Sehen und die Farben, worin er die Goethe'sche Farbenlehre zu begründen und zu vertheidigen sucht; 3) Ueber den Willen in der Natur; 4) Parerga und Paralipomena: kleine philosophische Schriften, welche am meisten zu der großen Verbreitung seiner Schriften, die sie gegenwärtig haben, beitrugen.'

Schopenhauer geht bei seinem Philosophiren von der Wirklichkeit aus und von dieser zum Begriff, nicht umgekehrt vom Begriff zur Wirklichkeit. Die Welt, wie sie uns erscheint — so redet er mit Kant, als dessen genialster Jünger er zu betrachten ist — muß zunächst als unsere Vorstellung betrachtet werden. Die Dinge außer uns wirken auf unsere Sinne, und die Empfindung dieser Einwirkung liefert das rohe Material zum Aufbau der Gesammtvorstellung von der Welt. Verarbeitet wird dieses Material durch das Vermögen unseres Geistes, von der Einwirkung, die wir empfinden, zurückzuschließen auf deren Ursachen. Das ist das uns angeborene Gesetz der Causalität; es bethätigt sich in dem, was wir Verstand zu nennen pflegen. Der Verstand bringt das

Bild in uns, was wir unsere Welt nennen, erst zu Stande; er, wie die Anschauungsformen des Raumes und der Zeit, gehen allem Bewußtsein voran und bedingen die Erfahrung. Der allen sensiblen Wesen gemeinsame Verstand bildet das Material der Sinneseindrücke zu Objecten oder Anschauungen um. Die Anschauungen aber schwinden und erblassen, weil eine die andere drängt; die anschauliche oder intuitive Erkenntniß ist also eine sehr beschränkte. Der Mensch ist auf diese Erkenntniß nicht ausschließlich angewiesen. Er abstrahirt von den unwesentlichen Merkmalen der Objecte und faßt die wesentlichen zu einem Begriffe zusammen. Das Vermögen des Geistes, Begriffe zu bilden, heißt Vernunft, weil es vermittelt, daß ein Mensch den andern vernehmen, seine Sprache auffassen kann, die ein Operiren mit Begriffen ist. Der Mensch hat in seinen Begriffen und ihrer Verbindung die Vorstellung der Welt noch einmal, und er unterscheidet sich dadurch von allen andern lebendigen Geschöpfen. Mit den Begriffen kann er beliebig operiren, da sie seinem Willen nicht widerstreben, wie die Objecte. Aus der Verknüpfung der Begriffe läßt er neue hervorgehen, macht schließend den einen zum andern, ordnet urtheilend seine Anschauungen einem Begriffe unter, bildet auf solche Weise die Wissenschaft und überliefert in ihr die begriffene Welt zukünftigen Geschlechtern. Somit ist es klar, daß jedes Wissen zu seinem Kerne eine anschauliche Auffassung haben muß, welche erst dem Ganzen Geist und Leben verleiht. Die Vernunfterkenntniß gleicht „einer Zettelbank, die, wenn sie solide sein soll, Kontanten in Kasse haben muß, um erforderlichen Falls alle Noten einlösen zu können. Die Anschauungen sind die Kontanten, die Begriffe die Zettel." Aufgabe der Philosophie ist es, in Begriffen die Welt gleichsam wieder abzuspiegeln und zu wiederholen; sie soll nicht suchen und fragen, woher und wozu, sondern was die Welt ist; sie soll die anschauliche Erkenntniß in einer abstracten wiedergeben und so die wandelbare Anschauung zur bleibenden Wissenschaft erheben. — Die Welt kann aber nicht allein und ausschließlich unsere Vorstellung sein; denn „da von dem ersten Auge, das sich öffnete, und habe es einem Insekte angehört, das Dasein jener ganzen Welt abhängig ist, so setzt doch auch wieder die an ein stoffliches Organ gebundene Erkenntniß eine Entwicklung zu dieser hin von Stufe zu Stufe voraus." Der einseitige Idealist, der der Welt keine andere Wirklichkeit zugestehen will, als diejenige ist, welche sie in unserer Vorstellung hat, kann freilich nicht widerlegt werden; „aber als ernstliche Ueberzeugung könnte ein solcher Idealismus allein in Tollhäusern gefunden werden; als solche bedürfte es dann gegen ihn nicht sowohl eines Beweises als einer Kur." — Ueberall erblicken wir eine lange

Kette von Ursache und Wirkung. Die Ursache ist ein bestimmter Zustand der Dinge, die einem anderen Zustande vorhergeht. Die sogenannten Kräfte der Natur sind nicht die Ursachen der Veränderungen; sie verleihen nur dem, was wir Ursache einer Wirkung nennen, ihre Wirksamkeit. Sie sind das Unerklärliche und Grundlose, das aller Forschung ihr Halt! zuruft. In der anorganischen Welt entspricht die Ursache noch oft der Wirkung, die Action der Reaction, und die eine kann an der andern gemessen werden. Anders ist es in der organischen Welt. Hier erscheint die Einwirkung von außen nicht mehr als die unmittelbare Triebfeder der darauf folgenden Reaction des Individuums. Auf die Pflanzenwelt übt der Reiz von außen sehr verschiedene Wirkungen aus; beim Thier erregt die Einwirkung der Außenwelt die sinnliche Anschauung, welche als Mittelglied die Handlungen bestimmt; beim Menschen sind es abstracte Vorstellungen oder Begriffe, welche zu Motiven seines Thuns werden. Sie erregen und bestimmen den Willen, und dieser erscheint als das eigentliche unmittelbare Agens und bringt die That hervor. Von diesem Willen haben wir eine unmittelbare Erkenntniß; er bildet den eigentlichen Inhalt unseres Selbstbewußtseins. Zu seinen Regungen und Bewegungen gehört auch das, was wir Gefühle, Affecte nennen. Sollte der Wille, diese Verbindung zwischen Ursache und Wirkung, die ich in mir verspüre, mein alleiniges Eigenthum und nicht vielmehr überall die conditio sine qua non der Möglichkeit sein, daß eine Ursache eine Wirkung hervorbringt? Das Welträthsel erscheint gelöst, wenn die letztere Frage bejaht wird. Alle Dinge sind nicht blos unsere Vorstellung, sondern außerdem noch Wille, Wille zu leben, ihr Dasein geltend zu machen. Dieses Bestreben bildet den eigentlichen Kern der Welt, auch das Grundelement unseres Wesens. Der allgemeine Wille zum Leben treibt zu immer höheren Daseinsstufen und bringt endlich den Intellect hervor, worin dann die gesammte Außenwelt sich spiegelt. Er ist an sich grundlos, das eigentlich Ewige und Unvergängliche in uns. „Was für das Individuum der Schlaf, das ist für den Willen der Tod. Er würde es nicht aushalten, eine Unendlichkeit hindurch dasselbe Treiben und Leiden ohne wahren Gewinn fortzusetzen, wenn ihm Erinnerung und Individualität bliebe. Er wirft sie ab; das ist der Lethe, und tritt, durch diesen Todesschlaf erfrischt, als ein neues Wesen wieder auf. Zu neuen Ufern lockt ein neuer Tag!" Denn das allmächtige Drängen des Willens zum Leben erzeugt ein fortwährendes Leiden, Kampf, Krieg und Vernichtung einer Gattung durch die andere, und das Leben ist im Ganzen „ein Geschäft, das seine Kosten nicht deckt". Der Mensch besitzt in seiner Intelligenz das Mittel, sich

zu erlösen, den Willen zum Leben zu verneinen, d. h. das eigentliche Wesen des Daseins zu begreifen und sich in Folge dieser Erkenntniß nicht wesentlich von dem Lebensspiele alteriren zu lassen, die Objecte und ihre Wirkungen ausschließlich als Mittel zur Erweiterung seiner Einsicht und als Vorwurf seiner künstlerischen Darstellungen, in denen die „platonische" Idee das eigentliche Anziehende, Erfreuende und Beruhigende ist, zu betrachten und dadurch sich auszuscheiden aus dieser Welt, in der es gut ist zu sehen, aber nicht zu sein. „Ruhige Heiterkeit wird sich über solchen Menschen verbreiten;" denn nur der Wille zum Leben ist die Qual. —

Diese ruhige quietistische Heiterkeit ist es nun allerdings nicht, wozu die neuere Pädagogik den Menschen erziehen will. Darum kann der Erzieher nicht viel lernen aus der „Welt als Wille", wohl aber aus der Schopenhauer'schen „Welt als Vorstellung". Hier begegnen wir Einsichten und Ansichten, die mit den Anschauungen der Pestalozzi'schen Schule durchaus harmoniren, ja sie sehr scharfsinnig und tief begründen. In der Sammlung seiner kleinen philosophischen Schriften findet sich eine kurze Zusammenstellung dieser Ansichten. „Der Natur unseres Intellects zufolge — so heißt es dort — sollen die Begriffe durch Abstraction aus den Anschauungen entstehen, mithin diese früher dasein, als jene. Wenn es nun wirklich diesen Gang nimmt, wie es der Fall ist bei dem, der blos die eigene Erfahrung zum Lehrer und zum Buche hat; so weiß der Mensch ganz gut, welche Anschauungen es sind, die unter jeden seiner Begriffe gehören und von demselben vertreten werden: er kennt beide genau und behandelt demnach alles ihm Vorkommende richtig. Wir können diesen Weg die natürliche Erziehung nennen.

Hingegen bei der künstlichen Erziehung wird, durch Vorsagen, Lehren und Lesen, der Kopf voll Begriffe gepfropft, bevor noch eine irgend ausgebreitete Bekanntschaft mit der anschaulichen Welt da ist. Die Anschauungen zu allen jenen Begriffen soll nun die Erfahrung nachbringen: bis dahin aber werden dieselben falsch angewendet und demnach die Dinge und Menschen falsch beurtheilt, falsch gesehen, falsch behandelt. So geschieht es, daß die Erziehung schiefe Köpfe macht, und daher kommt es, daß wir in der Jugend, nach langem Lernen und Lesen, oft theils einfältig, theils verschroben in die Welt treten und nun bald ängstlich, bald vermessen uns darin benehmen, weil wir den Kopf voll Begriffe haben, die wir jetzt anzuwenden bemüht sind, aber fast immer verkehrt anbringen. Dies ist die Folge jenes *ὕστερον πρότερον*, durch welches wir, dem natürlichen Entwicklungsgange unsers

Geistes gerade entgegen, zuerst die Begriffe und zuletzt die Anschauungen erhalten, indem die Erzieher, statt die Fähigkeit selbst zu erkennen, zu urtheilen und zu denken im Knaben zu entwickeln, blos bemüht sind, ihm den Kopf voll fremder fertiger Gedanken zu stopfen. Nachmals hat dann eine lange Erfahrung alle jene, durch falsche Anwendung der Begriffe entstandenen Urtheile zu berichtigen. Dies gelingt selten ganz. Daher haben so wenige Gelehrte den gesunden Menschenverstand, wie er bei ganz Ungelehrten häufig ist. —

Dem Gesagten zufolge wäre der Hauptpunkt in der Erziehung, daß die Bekanntschaft mit der Welt, deren Erlangung wir als den Zweck aller Erziehung bezeichnen können, vom rechten Ende angefangen werde. Dies aber beruht, wie gezeigt, hauptsächlich darauf, daß in jeder Sache die Anschauung dem Begriffe vorhergehe, ferner der engere Begriff dem weiteren, und so die ganze Belehrung in der Ordnung geschehe, wie die Begriffe der Dinge einander voraussetzen. Sobald aber in dieser Reihe etwas übersprungen ist, entstehen mangelhafte, und aus diesen falsche Begriffe und endlich eine auf individuelle Art verschrobene Weltansicht, wie fast jeder sie lange Zeit, die meisten auf immer, im Kopfe herumträgt. Wer sich selbst prüft, wird entdecken, daß über manche, ziemlich einfache Dinge und Verhältnisse das rechte, oder das deutliche Verständniß ihm erst in sehr reifem Alter und bisweilen plötzlich aufgegangen ist. Dann lag hier so ein dunkler Punkt seiner Bekanntschaft mit der Welt, der entstanden war durch Ueberspringen des Gegenstandes in jener seiner ersten Erziehung, sei sie nun eine künstliche durch Menschen, oder blos eine natürliche, durch eigene Erfahrung gewesen.

Demnach sollte man die eigentlich natürliche Reihenfolge der Erkenntnisse zu forschen suchen, um dann methodisch, nach derselben, die Kinder mit den Dingen und Verhältnissen der Welt bekannt zu machen, ohne daß sie Flausen in den Kopf bekämen, welche oft nicht wieder auszutreiben sind. Dabei hätte man zunächst zu verhüten, daß die Kinder nicht Worte gebrauchten, mit denen sie keinen deutlichen Begriff verbänden.*) Die Hauptsache bliebe aber immer, daß die Anschauungen den Begriffen vorhergingen, und nicht umgekehrt, wie dies der gewöhnliche, aber eben so ungünstige Fall ist, als wenn ein Kind zuerst mit den Beinen, oder ein Vers zuerst mit dem Reim auf die Welt kommt.

*) Schon die Kinder haben meistens den unseligen Hang, statt die Sache verstehen zu wollen, sich mit den Worten zu begnügen und diese auswendig zu lernen, um sich vorkommenden Falls damit heraus zu helfen. Dieser Hang bleibt nachher und macht, daß das Wissen vieler Gelehrten ein bloßer Wortkram ist.

Während nämlich der Geist des Kindes noch ganz arm an Anschauungen ist, prägt man ihm schon Begriffe und Urtheile ein, recht eigentliche Vorurtheile: diesen fertigen Apparat bringt es nun nachher zur Anschauung und Erfahrung mit; statt daß erst aus diesen jene sich hätten absetzen sollen. Die Anschauung ist vielseitig und reich, kann es daher an Kürze und Schnelle dem abstracten Begriffe, der mit allem bald fertig ist, nicht gleichthun: daher wird sie die Berichtigung solcher vorgefaßten Begriffe erst spät, oder gar nie zu Ende bringen. Denn, welche ihrer Seiten sie auch als mit denselben im Widerspruch vorweise, so wird ihre Aussage vorläufig als eine einseitige verworfen, ja, wird verleugnet, und werden gegen sie die Augen geschlossen, damit nur nicht der vorgefaßte Begriff dabei zu Schaden komme. So geschieht es denn, daß mancher Mensch sich sein Leben hindurch herumträgt mit Flausen, Grillen, Nücken, Einbildungen und Vorurtheilen, die bis zur fixen Idee gehen. Hat er doch nie versucht, für sich selber gründliche Begriffe aus Anschauungen und Erfahrungen abzuziehen, weil er alles fertig überkommen hat: dies eben macht ihn, macht Unzählige so flach und seicht. Statt dessen also sollte, in der Kindheit, der naturgemäße Gang der Erkenntnißbildung beibehalten werden. Kein Begriff müßte anders als mittelst der Anschauung eingeführt, wenigstens nicht ohne sie beglaubigt werden. Das Kind würde dann wenige, aber gründliche und richtige Begriffe erhalten. Es würde lernen, die Dinge mit seinem eigenen Maßstabe zu messen, statt mit einem fremden. Dann würde es tausend Grillen und Vorurtheile nie fassen, auf deren Austreibung der beste Theil der nachfolgenden Erfahrung und Lebensschule verwendet werden muß; und sein Geist würde auf immer an Gründlichkeit, Deutlichkeit, eigenes Urtheil und Unbefangenheit gewöhnt sein.

Ueberhaupt sollten Kinder das Leben in jeder Hinsicht nicht früher aus der Kopie kennen lernen, als aus dem Original. Statt daher zu eilen, ihnen nur Bücher in die Hände zu geben, mache man sie stufenweise mit den Dingen und den menschlichen Verhältnissen bekannt. Vor allem sei man darauf bedacht, sie zu einer reinen Auffassung der Wirklichkeit anzuleiten und sie dahin zu bringen, daß sie ihre Begriffe stets unmittelbar aus der wirklichen Welt schöpfen und sie nach der Wirklichkeit bilden, nicht aber sie anderswo herholen, aus Büchern, Märchen, oder Reden anderer, und solche Begriffe nachher schon fertig zur Wirklichkeit hinzubringen, welche letztere sie alsdann, den Kopf voll Chimären, theils falsch auffassen, theils nach jenen Chimären umzumodeln fruchtlos sich bemühen, und so auf theoretische, oder gar praktische Irrwege gerathen. Denn es ist unglaublich, wie viel Nachtheil früh ein-

gepflanzte Chimären und daraus entstandene Vorurtheile bringen: die spätere Erziehung, welche die Welt und das wirkliche Leben uns geben, muß alsdann hauptsächlich auf Ausmerzung jener verwendet werden. Hierauf beruht auch die Antwort des Antisthenes, welche Diogenes Laertius (VI. 7) berichtet; ἐρωτηθείς τι τῶν μαθημάτων ἀναγκαιότατον, ἔφη, „τὰ κακὰ ἀπομαδεῖν." (interrogatus quaenam esset disciplina maxime necessaria, mala, inquit, dediscere.)

Eben weil früh eingesogene Irrthümer meistens unauslöschlich sind und die Urtheilskraft am spätesten zur Reife kommt, soll man die Kinder, bis zum sechzehnten Jahre, von allen Lehren, worin große Irrthümer sein können, frei erhalten, also von aller Philosophie, Religion und allgemeinen Ansichten jeder Art, und sie blos solche Dinge treiben lassen, worin entweder keine Irrthümer möglich sind, wie Mathematik, oder keiner sehr gefährlich ist, wie Sprachen, Naturkunde Geschichte u. s. w., überhaupt aber in jedem Alter nur solche Wissenschaften, die demselben zugänglich und ganz und gar verständlich sind. Die Kindheit und Jugend ist die Zeit, Data zu sammeln und das Einzelne speciell und von Grund aus kennen zu lernen; hingegen muß das Urtheil im allgemeinen noch suspendirt bleiben und die letzten Erklärungen hinausgeschoben werden. Man lasse die Urtheilskraft, da sie Reife und Erfahrung voraussetzt, noch ruhen, und hüte sich, ihr durch Einprägung von Vorurtheilen zuvorzukommen, als wodurch man sie auf immer lähmt.

Hingegen ist das Gedächtniß, da es in der Jugend seine größte Stärke und Tenacität hat, vorzüglich in Anspruch zu nehmen, jedoch mit sorgfältigster, aus skrupulöser Ueberlegung hervorgegangener Auswahl. Denn, da das in der Jugend Wohlerlernte auf immer haftet, so sollte diese köstliche Anlage zu möglichstem Gewinne benutzt werden. Wenn wir uns vergegenwärtigen, wie tief eingegraben in unserm Gedächtniß die Personen stehn, die wir in den zwölf ersten Jahren unseres Lebens gekannt haben, und wie auch die Begebenheiten jener Zeit und überhaupt das meiste, was wir damals erfahren, gehört, gelernt haben, unauslöschlich eingeprägt ist; so ist es ein sehr natürlicher Gedanke, auf diese Empfänglichkeit und Tenacität des jugendlichen Geistes die Erziehung zu gründen, indem man alle Eindrücke auf dieselben streng methodisch und systematisch nach Vorschrift und Regel leitet. Weil nun aber dem Menschen nur wenige Jugendjahre beschieden sind und auch die Capacität des Gedächtnisses überhaupt, und noch mehr die des individuellen, doch immer eine limitirte ist, so käme alles darauf an, dasselbe mit dem Wesentlichsten und Wichtigsten in jeder Art, unter Ausschließung alles

Uebrigen, anzufüllen. Diese Auswahl sollte einmal von den tüchtigsten Köpfen und den Meistern in jedem Fache mit der reiflichsten Ueberlegung gemacht und ihr Resultat festgestellt werden. Zum Grunde liegen müßte ihr eine Sichtung des dem Menschen überhaupt und des für jedes besondere Gewerbe oder Fach zu wissen Nöthigen und Wichtigen. Die Kenntnisse der ersteren Art müßten dann wieder in stufenweise erweiterte Cursus, oder Encyclopädien, je nach dem Grade allgemeiner Bildung, die jedem, nach Maßgabe seiner äußern Verhältnisse, zugedacht ist, abgetheilt werden: von der Beschränkung auf nothdürftigen Primärunterricht an, bis auf den Inbegriff sämmtlicher Lehrgegenstände der philosophischen Facultät hinauf. Die Kenntnisse der zweiten Art nun aber blieben der Auswahl der wahren Meister in jedem Fache überlassen. Das Ganze gäbe einen speciell ausgeführten Kanon der intellectuellen Erziehung, welcher freilich alle 10 Jahre einer Revision bedürfen würde. Durch solche Veranstaltungen also würde man die Jugendkraft des Gedächtnisses zu möglichstem Vortheile benutzen und der später auftretenden Urtheilskraft vortrefflichen Stoff überliefern. —

Die Reife der Erkenntniß, d. h. die Vollkommenheit, zu der diese in jedem Einzelnen gelangen kann, besteht darin, daß eine genaue Verbindung zwischen seinen sämmtlichen abstracten Begriffen und seiner anschauenden Auffassung zu Stande gekommen sei; so daß jeder seiner Begriffe, unmittelbar oder mittelbar, auf einer anschaulichen Basis ruhe, als wodurch allein derselbe realen Werth hat; und ebenfalls, daß er jede ihm vorkommende Anschauung dem richtigen, ihr angemessenen Begriff zu subsumiren vermöge. Diese Reife ist allein das Werk der Erfahrung und mithin der Zeit. Denn, da wir unsere anschaulichen und unsere abstracten Erkenntnisse meistens separat erwerben, erstere auf dem natürlichen Wege, letztere durch gute und schlechte Belehrung und Mittheilung anderer, so ist in der Jugend meistens wenig Uebereinstimmung und Verbindung zwischen unsern, durch bloße Worte fixirten Begriffen und unserer, durch die Anschauung erlangten realen Erkenntniß. Beide kommen erst allmählich einander näher und berichtigen sich gegenseitig: aber erst wenn sie mit einander ganz verwachsen sind, ist die Reife der Erkenntniß da. Diese Reife ist ganz unabhängig von der sonstigen, größern, oder geringern Vollkommenheit der Fähigkeiten eines jeden, welche nicht auf dem Zusammenhange der abstracten und intuitiven Erkenntniß, sondern auf dem intensiven Grade beider beruht. —

Für den praktischen Menschen ist das nöthige Studium die Erlangung einer genauen und gründlichen Kenntniß davon, wie es eigentlich in der Welt hergeht: aber es ist auch das langwierigste, indem es

bis in's späte Alter fortdauert, ohne daß man ausgelernt hätte; während man in den Wissenschaften doch schon in der Jugend das Wichtigste bemeistert. Der Knabe und Jüngling hat, in jener Erkenntniß, als Neuling die ersten und schwersten Lectionen zu lernen; aber oft hat selbst der reife Mann noch viel darin nachzuholen. Diese schon an sich bedeutende Schwierigkeit der Sache wird nun noch verdoppelt durch die Romane, welche einen Hergang der Dinge und des Verhaltens der Menschen darstellen, wie er in der Wirklichkeit eigentlich nicht statt findet. Dieser nun aber wird mit der Leichtgläubigkeit der Jugend aufgenommen und dem Geiste einverleibt, wodurch jetzt an die Stelle blos negativer Unkunde ein ganzes Gewebe falscher Voraussetzungen, als positiver Irrthum, tritt, welcher nachher sogar die Schule der Erfahrung selbst verwirrt und ihre Lehren in falschem Lichte erscheinen läßt. Ging der Jüngling vorher im Dunkeln, so wird er jetzt noch von Irrlichtern irre geführt: das Mädchen oft noch mehr. Ihnen ist durch die Romane eine ganz falsche Lebensansicht untergeschoben und sind Erwartungen erregt worden, die nie erfüllt werden können. Dies hat meist den nachtheiligsten Einfluß auf das ganze Leben. Entschieden im Vortheile stehen hier die Menschen, welche in ihrer Jugend zum Romanlesen keine Zeit und Gelegenheit gehabt haben, wie Handwerker u. dgl. Wenige Romane sind von obigem Vorwurfe auszunehmen, ja, wirken eher im entgegengesetzten Sinne: z. B. vor allen Gil Blas und sonstige Werke des Lesage (oder vielmehr ihre spanischen Originale); ferner auch der Vicar of Wakefield und zum Theil die Romane Walter Scott's. Der Don Quixote kann als eine satirische Darstellung jenes Irrweges selbst angesehen werden."

32.

Friedrich Wilhelm Joseph Schelling.

Schelling, der Stifter des Systems der absoluten Identität, wurde am 27. Januar 1775 zu Leonberg in Schwaben geboren, begann bereits 1798 in Jena sein Lehramt der Philosophie und damit die „schönste Blume seiner Laufbahn", ging nach dem kurzen „Silberblicke" zu Jena nach Würzburg, wurde 1807 ordentliches Mitglied der Münchener Akademie der Wissenschaften und, nachdem er 1820 einige Zeit in Erlangen Philosophie vorgetragen, in München zu mehreren bedeutenden Aemtern erhoben, bis er 1840 auf den Lehrstuhl der Philosophie an der Universität Berlin, „dieser Metropole der deutschen Philosophie, der Stadt, die zuerst genannt wird, wenn von den Sitzen der Wissenschaft

und immer fortschreitenden Bildung in Deutschland die Rede ist", — berufen ward. Die Wahrheit — das sind die Grundgedanken seiner Philosophie — kann nur in der vollkommensten Uebereinstimmung des Wissens mit dem Gewußten bestehen, und darum ist das wahre Wissen ein in sich selbst begründetes, sich organisch entwickelndes und seinem Objecte vollkommen entsprechendes Wissen. Das Wesen des Denkenden und Seienden, der Seele und des Leibes, ist ein und dasselbe; sie sind nur verschiedene Formen einer und derselben Wesenheit. Aus dieser Einheit des Seins und Wissens folgt, daß der Geist, da er zufolge seiner Wesenheit den Dingen gleichartig ist, die Dinge, wie sie ihrem Wesen nach sind, erkennend abzubilden vermag. Diese Erkenntniß, die speculative Erkenntniß der Vernunft erfaßt in den Ideen das Wesen der Dinge. Die Ideen aber bringt der Mensch, mit Beihülfe der Sinne, durch Reflexion zum Bewußtsein, und die Kunst der Reflexion, Ideen zu entfalten, ist die Dialektik: sie lehrt die Methode der Construction, indem sie das Verhältniß jeder Erkenntniß sowohl zur Grundidee des Wahren, als auch zu den verwandten Erkenntnissen bestimmen lehrt. Mit dieser Methode wird das Absolute begriffen. Das Absolute besteht in der Einheit des Geistigen und Körperlichen und offenbart sich in dem allumfassenden Leben der Natur als ein durch den Widerstreit entgegengesetzter Kräfte nach einem allgemeinen Gesetze der Polarität bildendes Princip. Gott ist nichts anderes als Sein und die Ursache alles Seienden. Er erfüllt allein und vollständig die Sphäre der Wirklichkeit; etwas Wirkliches außer ihm ist nicht zu denken; Gott ist wesentlich die Natur und die Natur wesentlich Gott.

Unmittelbar in die Pädagogik hat Schelling nur durch seine „Vorlesung über die Methode des akademischen Studiums" eingegriffen. Er wollte damit verhindern, daß sich die Studirenden, wenn sie die Universität betreten, „regel- und ordnungslos allen möglichen Studien hingeben, nach allen Richtungen schweifen, ohne in irgend einer bis zu dem Kerne vorzudringen." Er will ihnen deshalb einen allgemeinen Unterricht über den Zweck, die Art, das Ganze und die besonderen Gegenstände des akademischen Studiums ertheilen. Er geht dabei von der Idee des an sich selbst unbedingten Wissens aus, welches schlechthin nur eins und in dem auch alles Wissen nur eins ist, desjenigen Urwissens, welches, nur auf verschiedenen Stufen der erscheinenden idealen Welt sich in Zweige zerspaltend, in den ganzen unermeßlichen Baum der Erkenntniß sich ausbreitet. Dieses Wissen alles Wissens ist nicht ohne die Voraussetzung denkbar, daß das wahre Ideale allein und ohne alle weitere Vermittlung auch das wahre Reale sei, und dieses in

jenem gänzlich aufgehe. Dieses aber ist die Idee des Absoluten, welche die ist: daß die Idee in Ansehung seiner auch das Sein sei. Durch dieses erste Wissen ist alles andere Wissen im Absoluten, und selbst absolut; alles Wissen, das sich nicht auf das Urwissen bezieht, ist ohne Realität und Bedeutung. Das Wissen in seiner Allheit ist die eine, gleich absolute Erscheinung des einen Universum, von dem das Sein oder die Natur die andere ist. Im Gebiet des Realen herrscht die Endlichkeit, im Gebiete des Idealen die Unendlichkeit; jenes ist durch Nothwendigkeit das, was es ist: dieses soll es durch Freiheit sein. Der Mensch, das Vernunftwesen überhaupt, ist hingestellt, eine Ergänzung der Welterscheinung zu sein; aus ihm, aus seiner Thätigkeit soll sich entwickeln, was zur Totalität der Offenbarung Gottes fehlt, da die Natur zwar das ganze göttliche Wesen, aber nur im Realen, empfängt; das Vernunftwesen soll das Bild derselben göttlichen Natur, wie sie an sich selbst ist, demnach im Idealen, ausdrücken. — Die erste Wissenschaft nun, welche den absoluten Indifferenzpunkt, in dem reale und ideale Welt als eins erblickt werden, objectiv darstellt, wird die unmittelbare Wissenschaft des absoluten und göttlichen Wesens, demnach die Theologie, sein. Die reelle Seite, die Wissenschaft der Natur, insofern sie positiv ist, ist die Wissenschaft des Organismus, die Medicin; die ideelle Seite die Wissenschaft der Geschichte, und inwiefern das vorzüglichste Werk der letzten die Bildung der Rechtsverfassung ist, die Jurisprudenz. Die Theologie ist die oberste Facultät, weil in ihr das Innerste der Philosophie objectivirt ist; insofern das Ideale die höhere Potenz des Realen ist, folgt, daß die juridische Facultät der medicinischen vorangehe. Die Philosophie, weil sie die schlechthin und in jeder Beziehung absolute Erkenntnißart ist, welche das Urwissen unmittelbar und an sich selbst zum Grund und Gegenstand hat, kann eben deshalb keine besondere Facultät sein; die wahre Objectivität der Philosophie ist nur die Kunst, und die vierte Facultät müßte die der Künste sein. Philosophie der Kunst ist nothwendiges Ziel des Philosophen, der in dieser das innere Wesen seiner Wissenschaft wie in einem magischen und symbolischen Spiegel schaut. Der begeisterte Naturforscher lernt durch sie die wahren Urbilder der Formen, die er in der Natur nur verworren ausgedrückt findet, in den Werken der Kunst, und die Art, wie die sinnlichen Dinge aus jenen hervorgehen, durch diese selbst sinnbildlich erkennen. Das stufenweise Fortschreiten, die Läuterung, der Uebergang zu einem absoluten Zustand aber, was die Natur der Geschichte ist, ist in der Kunst gegenwärtig, welche die Ewigkeit anticipirt, das Paradies des Lebens und wahrhaft im Centro ist.

Schelling hat in diesen Anschauungen ein organisches Ganzes der Wissenschaft construirt, einen lebendigen Zusammenhang des Wissens dargelegt und dadurch allerdings der studirenden Jugend die Einheit in der Vielheit der Universitätswissenschaften und zugleich die relative Berechtigung der einzelnen positiven Wissenschaften aufgezeigt.

Wichtiger aber noch, wie diese Wirkungen der Vorlesungen auf die akademische Jugend und ihre Studien, ist Schelling's Philosophie auf die Pädagogik überhaupt dadurch geworden, daß sie eine Erkenntniß der menschlichen Natur ohne Hinzutritt der Wissenschaft läugnet, daß sie die abgesonderte Betrachtung des Einzelnen für eine unwahre Abstraction erklärt, da das Leben des Einzelnen von dem Ganzen nicht geschieden werden kann, vielmehr in demselben nur wahres Sein hat, daß sie deshalb die empirische Psychologie der Kant'schen Schule in ihre Grenzen zurückweist, und daß sie das Ziel der Erziehung als Herausbildung der Idee der Gattung in dem Einzelnen auffaßt.

In diesem Geiste hat J. J. **Wagner** (geb. 1775) seine „Philosophie der Erziehungskunst" (1803) geschrieben und die Entwicklungsstufen der Menschheit bestimmt, wie eine Kritik der Erziehungsmittel und Methoden gegeben. Die Erziehungskunst ist ihm nichts anderes, als Erregungskunst, und nur erst in seinem „System des Unterrichts" (1821) wird die Totalität der Erziehung in die Beherrschung aller Einflüsse auf den Zögling gesetzt, weil das Kind nur durch Einflüsse von außen zu der Selbständigkeit eines erwachsenen Menschen gelangen könne, so daß die wissenschaftlich besonnene Anwendung und Zulassung dieser Einflüsse die Erziehung selbst bei. Auch **B. H. Blasche** († 1832) hat in seinem „Handbuch der Erziehungswissenschaft" die Erziehungsverhältnisse mit Schelling'scher Philosophie zu durchdringen gesucht und mit überzeugender Kraft den Wahn bekämpft, als bedürfe es für die Erziehung gar keines wissenschaftlichen Systems. Nach seiner Anschauung ist der Zweck der Erziehung die Bildung überhaupt, machen Wesen und Form der Bildung die Künste und Wissenschaften aus, die den ganzen Inhalt der Menschenbildung geben, stellt sich in der Erziehung die Idee der Zeugung auf der höchsten Stufe der Offenbarung dar, kann die Erziehungslehre nichts anderes sein, als die Theorie der geistigen Zeugung, so daß diese Theorie nicht isolirt aufzutreten vermag, sondern zugleich in und mit dem durch die Erziehung erzeugten Ganzen wissenschaftlich entsteht, und daß folglich eine wissenschaftliche Erziehungslehre nur möglich wird, wenn zugleich mit dem Wesen der Erziehung auch die Gesammtheit sowohl der Wissenschaften, als der Künste in ihrem organischen Zusammenhange begriffen wird. **J. B. Graser** hat in conse-

quentem System die Schelling'schen Grundgedanken auf die Pädagogik angewandt und deshalb die Herausbildung der Idee der Gattung in dem Einzelnen zum Zweck der Erziehung gemacht. —

33.

Georg Friedrich Wilhelm Hegel

war am 27. August 1770 zu Stuttgart geboren, habilitirte sich, nachdem er zu Tübingen studirt und mehrere Jahre Hauslehrer gewesen war, 1801 als Docent der Philosophie zu Jena, schrieb unter dem Kanonendonner der Schlacht bei Jena sein Hauptwerk, „die Phänomenologie des Geistes", und erreichte von 1818 ab den Gipfel seines Ruhmes, als er von Altenstein an die Universität zu Berlin berufen war. Am 14. November 1831 starb er, nachdem er sein Gelübde gelöst, das er in einem Jugendgedicht an seinen Freund Hölderlin ausgesprochen hatte:

> Der freien Wahrheit nur zu leben,
> Frieden mit der Satzung,
> Die Meinung und Empfindung regelt, nie, nie, einzugehen! —

Alle Gegensätze vereinigen sich in der Einheit des allumfassenden Seins, des Absoluten: das ist der Grundgedanke von Hegel's Philosophie. Diese Vereinigung der Gegensätze ist aber nicht eine ruhige, beharrende Einheit, sondern ein lebendiger Proceß ohne Anfang und Ende, eine ewig fortschreitende Bewegung, vermittelst welcher das substantielle, unpersönliche, unbedingte, nur nach seinen eigenen Gesetzen und Formen thätige Denken den Inbegriff der reinen Begriffsbestimmungen in der Form des äußerlichen Daseins darstellt und verwirklicht. Vermittelst dieser Darstellung gelangt die absolute Idee oder Vernunft zum Offenbarwerden ihrer selbst, und dadurch ist sie, was sie an sich ist, auch für sich. Die absolute Idee offenbart sich in drei von einander unzertrennlichen und in einander übergehenden Momenten: sie ist 1) die Idee an und für sich, d. i. die reine logische Idee im abstracten Elemente des Denkens, 2) die Idee in ihrem Anderssein oder in der Aeußerlichkeit, d. i. in der Natur, 3) die aus ihrem Anderssein in sich zurückkehrende Idee, d. i. der Geist; das organische Ganze der Philosophie gliedert sich demgemäß in Logik, Naturphilosophie und Geistesphilosophie.

Die Pädagogik erhält in diesem Wissenschaftsorganismus ihren Platz als angewandte Psychologie und Ethik. Hegel hat die Erziehung, die er nicht in einem besonderen Werke, sondern in seinen verschiedenen philosophischen Schriften nur andeutend behandelt, bewußt auf das

Studium der menschlichen Natur, auf die Grundsätze der Psychologie und Ethik gestellt und den Menschen als ein Glied in dem großen Ganzen der Weltgeschichte, welche die Darstellung und Realisirung des Göttlichen auf Erden, der Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit ist, — betrachtet. Die Pädagogik ist ihm die Kunst, den Menschen sittlich zu machen: sie betrachtet den Menschen natürlich und zeigt den Weg, ihn wieder zu gebären, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln, so daß dieses Geistige in ihm zur Gewohnheit wird. Das Positive und das Wesen ist, daß der heranwachsende Mensch an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit getränkt, in ihrer absoluten Anschauung zuerst als eines fremden Wesens lebt, sie immer mehr begreift und so in den allgemeinen Geist übergeht. Der Geist muß zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden: dieses Umgestalten der Seele, nur dies heißt Erziehung. Die Wiedergeburt des Geistes aus der natürlichen Unwissenheit geschieht durch Unterricht und den durch das Zeugniß des Geistes erfolgenden Glauben der objectiven Wahrheit des Inhalts. Was aber das unmittelbare Wissen von Gott, vom Rechtlichen, vom Sittlichen betrifft, so ist die allgemeine Erfahrung, daß wesentlich Erziehung erforderlich sei. Der Mensch ist das, was er als Mensch sein soll, erst durch Bildung: die Bildung in ihrer absoluten Bestimmung ist die Befreiung und die Arbeit der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, eben so zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich subjectiven Substantialität der Sittlichkeit. Die Bildung ist sowohl theoretisch, als praktisch. Zur theoretischen Bildung gehört außer der Mannichfaltigkeit und Bestimmtheit der Kenntnisse und der Allgemeinheit der Gesichtspunkte, aus denen die Dinge zu beurtheilen sind, der Sinn für die Objecte in ihrer freien Selbständigkeit, ohne ein subjectives Interesse. Zur praktischen Bildung gehört, daß der Mensch bei der Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und Triebe diejenige Besonnenheit und Mäßigung beweise, welche in den Grenzen der Nothwendigkeit, nämlich der Selbsterhaltung liegt. Diese Bildung soll durch die Erziehung angeeignet werden.

Das wichtigste Element für die Erziehung ist die Familie, und der Einfluß, den die Mutter auf das Kind hat, ist das folgenreichste Moment in derselben.

Schon im Mutterleibe beginnt der Einfluß der Mutter auf das Kind. Das neugeborne Kind hat noch gar keine eigentliche Individualität:

sein Leben gleicht dem Leben der Pflanze. Indem das Kind aus diesem vegetativen Zustande, in welchem es sich im Mutterleibe befindet, heraustritt, zur Welt gebracht wird, geht es zur animalischen Weise des Lebens über. Die Geburt ist daher ein ungeheurer Sprung. Durch denselben kommt das Kind aus dem Zustand eines völlig gegensatzlosen Lebens in den Zustand der Absonderung — in das Verhältniß zu Licht und Luft und in ein immer mehr sich entwickelndes Verhältniß zu vereinzelter Gegenständlichkeit überhaupt, und namentlich zu vereinzelter Nahrung. Zunächst erscheint das Kind in einer weit größeren Abhängigkeit und Bedürftigkeit, als die Thiere. Doch offenbart sich auch seine höhere Natur bereits hierbei. Das Bedürfniß kündigt sich in ihm sogleich ungeberdig, tobend, gebieterisch an. Während das Thier stumm ist, oder nur durch Stöhnen seinen Schmerz ausdrückt, äußert das Kind das Gefühl seiner Bedürfnisse durch Schreien: durch diese ideelle Thätigkeit zeigt sich das Kind sogleich von der Gewißheit durchdrungen, daß es von der Außenwelt die Befriedigung seiner Bedürfnisse zu fordern ein Recht habe. Was nun die geistige Entwicklung des Kindes in diesem ersten Stadium seines Lebens betrifft, so kann man sagen, daß der Mensch nie mehr lerne als in dieser Zeit. Das Kind macht sich hier mit allen Specificationen des Sinnlichen allmählich vertraut. Es schreitet von der Empfindung zur Anschauung fort. Zunächst hat es nur eine Empfindung vom Lichte, durch welches ihm die Dinge manifestirt werden. Diese bloße Empfindung verleitet das Kind, nach dem Entfernten, als nach einem Nahen zu greifen. Durch den Sinn des Gefühls orientirt sich aber das Kind über die Entfernungen. So gelangt es zum Augenmaß, wirft es überhaupt das Aeußere aus sich hinaus. Auch daß die Außendinge Widerstand leisten, lernt das Kind in diesem Alter.

Der Uebergang vom Kindes- zum Knabenalter ist darin zu setzen, daß sich die Thätigkeit des Kindes gegen die Außenwelt entwickelt. Es bekommt Zähne, lernt stehen, gehen und sprechen. Das Aufrechtstehen ist dem Menschen eigenthümlich und kann nur durch seinen Willen hervorgebracht werden; der Mensch steht nur insofern er stehen will; wir fallen zusammen, so wir nicht mehr stehen wollen; das Stehen ist daher die Gewohnheit des Willens zum Stehen. Ein noch freieres Verhältniß erhält der Mensch zur Außenwelt durch das Gehen; durch dasselbe hebt er das Außereinander des Raumes auf und giebt sich selber seinen Ort. Die Sprache aber befähigt den Menschen, die Dinge als allgemeine aufzufassen, zum Bewußtsein seiner eigenen Allgemeinheit, zum Aussprechen des Ich zu gelangen. Dies Erfassen seiner Ichheit ist ein höchst wichtiger Punkt in der geistigen Entwicklung des Kindes;

mit diesem Punkt beginnt dasselbe, aus seiner Versunkenheit in die Außenwelt sich in sich zu reflectiren. Zunächst äußert sich diese beginnende Selbständigkeit dadurch, daß das Kind mit den sinnlichen Dingen spielen lernt. Das Vernünftigste aber, was die Kinder mit ihrem Spielzeug machen können, ist, daß sie dasselbe zerbrechen.

Indem das Kind vom Spielen zum Ernst des Lernens übergeht, wird es zum Knaben. In dieser Zeit fangen die Kinder an, neugierig zu werden, besonders nach Geschichten; es ist ihnen um Vorstellungen zu thun, die sich ihnen nicht unmittelbar darbieten. Die Hauptsache aber ist hier das in ihnen erwachende Gefühl, daß sie noch nicht sind, was sie sein sollen — und der lebendige Wunsch, zu werden wie die Erwachsenen sind, in deren Umgebung sie leben. Daraus entsteht die Nachahmungssucht der Kinder. Während das Gefühl der unmittelbaren Einheit mit den Aeltern die geistige Muttermilch ist, durch deren Einsaugung die Kinder gedeihen, zieht das eigene Bedürfnis der letzteren, groß zu werden, dieselben groß. Dies eigene Streben der Kinder nach Erziehung ist das immanente Moment aller Erziehung. Da aber der Knabe noch auf dem Standpunkt der Unmittelbarkeit steht, erscheint ihm das Höhere, zu welchem er sich erheben soll, nicht in der Form der Allgemeinheit oder der Sache, sondern in der Gestalt eines Gegebenen, eines Einzelnen, einer Autorität. Es ist dieser und jener Mann, welcher das Ideal bildet, das der Knabe zu erkennen und nachzuahmen strebt; nur in dieser concreten Weise schaut auf diesem Standpunkt das Kind sein eigenes Wesen an. Was der Knabe lernen soll, muß ihm daher auf- und mit Autorität gegeben werden; er hat das Gefühl, daß dies Gegebene gegen ihn ein Höheres ist. Dies Gefühl ist bei der Erziehung sorgfältig festzuhalten. Deshalb muß man als eine völlige Verkehrtheit die spielende Pädagogik erklären, die das Ernste als Spiel an die Kinder gebracht wissen will, und an die Erzieher die Forderung macht, sich zu dem kindischen Sinne der Schüler herunter zu lassen, anstatt diese zum Ernste der Sache heraufzuheben. Diese spielende Erziehung kann für das ganze Leben des Knaben die Folge haben, daß er alles mit verächtlichem Sinne betrachtet. Solch trauriges Resultat kann auch durch ein von unverständigen Pädagogen empfohlenes beständiges Aufreizen der Kinder zum Räsonniren herbeigeführt werden; dadurch erhalten diese leicht etwas Naseweises. Allerdings muß das eigene Denken der Kinder geweckt werden; aber man darf die Würde der Sache ihrem Unreifen, eitelen Verstande nicht Preis geben. Was näher die eine Seite der Erziehung — die Zucht — betrifft, so ist dem Knaben nicht zu gestatten, daß er sich seinem eigenen Belieben hingebe;

er muß gehorchen, um gebieten zu lernen. Der Gehorsam ist der Anfang aller Weisheit; denn durch denselben läßt der das Wahre, das Objective noch nicht erkennende und zu seinem Zwecke machende, deshalb noch nicht wahrhaft selbständige und freie, vielmehr unfertige Wille den von außen an ihn kommenden vernünftigen Willen in sich gelten und macht diesen nach und nach zu dem seinigen. Erlaubt man dagegen den Kindern zu thun, was ihnen beliebt, — begeht man noch obenein die Thorheit, ihnen Gründe für ihre Beliebigkeiten an die Hand zu geben, so verfällt man in die schlechteste Weise der Erziehung, so entsteht in den Kindern ein beklagenswerthes Sicheinhausen in besonderes Belieben, in absonderliche Gescheidtheit, ein selbstsüchtiges Interesse — die Wurzel alles Bösen. Von Natur ist das Kind weder böse noch gut, da es anfänglich weder vom Guten noch vom Bösen eine Erkenntniß hat. Diese unwissende Unschuld für ein Ideal zu halten und zu ihr sich zurückzusehnen, würde läppisch sein; dieselbe ist ohne Werth und von kurzer Dauer. Bald thut sich im Kinde der Eigenwille und das Böse hervor. Dieser Eigenwille muß durch die Zucht gebrochen, — dieser Keim des Bösen durch dieselbe vernichtet werden.

In Bezug auf die andere Seite der Erziehung — den Unterricht — ist zu bemerken, daß derselbe vernünftiger Weise mit dem Abstractesten beginnt, das vom kindlichen Geiste gefaßt werden kann. Dies sind die Buchstaben. Dieselben setzen eine Abstraction voraus, zu welcher ganze Völker, zum Beispiel sogar die Chinesen, nicht gekommen sind. Die Sprache überhaupt ist dies luftige Element, dies Sinnlich-Unsinnliche, durch dessen sich erweiternde Kenntniß der Geist des Kindes immer mehr über das Sinnliche, Einzelne, zum Allgemeinen, zum Denken erhoben wird. Dies Befähigtwerden zum Denken ist der größte Nutzen des ersten Unterrichts. Der Knabe kommt jedoch nur zum vorstellenden Denken; die Welt ist nur für seine Vorstellung; er lernt die Beschaffenheiten der Dinge, wird mit den Verhältnissen der natürlichen und geistigen Welt bekannt, interessirt sich für die Sachen, erkennt indeß die Welt noch nicht in ihrem innern Zusammenhange. Zu dieser Erkenntniß kommt erst der Mann. Aber ein unvollkommenes Verständniß des Natürlichen und Geistigen kann dem Knaben nicht abgesprochen werden. Man muß daher als einen Irrthum die Behauptung bezeichnen: der Knabe verstehe noch gar nichts von der Religion und vom Recht, man habe ihn deshalb mit diesen Gegenständen nicht zu behelligen, müsse ihm überhaupt nicht Vorstellungen aufdrängen, sondern ihm eigene

Erfahrungen verschaffen, und sich damit begnügen, ihn von dem sinnlich Gegenwärtigen erregt werden zu lassen. Schon das Alterthum hat den Kindern nicht lange beim Sinnlichen zu verweilen gestattet. Der moderne Geist aber enthält noch eine ganz andere Erhebung über das Sinnliche, — eine viel größere Vertiefung in seine Innerlichkeit, als der antike Geist. Die übersinnliche Welt muß daher jetzt schon früh der Vorstellung des Knaben nahe gebracht werden. Dies geschieht durch die Schule in weit höherem Grade, als in der Familie. In der letzteren gilt das Kind in seiner unmittelbaren Einzelheit, wird geliebt, sein Betragen mag gut oder schlecht sein. In der Schule dagegen verliert die Unmittelbarkeit des Kindes ihre Geltung: hier wird dasselbe nur insofern geachtet, als es Werth hat, als es etwas leistet; hier wird es nicht mehr blos geliebt, sondern nach allgemeinen Bestimmungen kritisirt und gerichtet, nach festen Regeln durch die Unterrichtsgegenstände gebildet, überhaupt einer allgemeinen Ordnung unterworfen, welche vieles an sich Unschuldige verbietet, weil nicht gestattet werden kann, daß alle dies thun. So bildet die Schule den Uebergang aus der Familie in die bürgerliche Gesellschaft. Zu dieser hat jedoch der Knabe nur erst ein unbestimmtes Verhältniß; sein Interesse theilt sich noch zwischen Lernen und Spielen. Lernen ist die Bewegung des Geistes, daß nicht ein Fremdes in ihn hineinkommt, sondern daß nur sein eigenes Wesen für ihn wird, ohne daß er zum Bewußtsein desselben kommt. Es ist wichtig, daß die Jugend vom bloßen Auffassen zur selbstthätigen Beschäftigung, zur eigenen Bemühung übergeleitet werde; denn das Lernen als bloßes Empfangen und Gedächtnißsache ist eine höchst unvollständige Seite des Unterrichts. — Wesentliche Momente beim Lernen sind Aufmerksamkeit und Gedächtniß. Die Aufmerksamkeit fordert eine Anstrengung, da der Mensch, wenn er den einen Gegenstand erfassen will, von allem andern, von allen den tausend in seinem Kopf sich bewegenden Dingen, von seinen Interessen, sogar von seiner eigenen Person abstrahiren und starr sich in die Sache vertiefen, dieselbe, ohne mit seiner Reflexion darein zu fahren, in sich walten lassen oder sich auf sie fixiren muß. Die Aufmerksamkeit enthält also die Negation des eigenen Sichgeltendmachens und das Sichhingeben an die Sache; zwei Momente, die zur Tüchtigkeit des Geistes eben so nothwendig sind, wie dieselben für die sogenannte vornehme Bildung als unnöthig betrachtet zu werden pflegen, da zu dieser gerade das Fertigsein mit allem, — das Hinaussein über alles, — gehören soll. Das Gedächtniß aber ist bei der Jugend groß, weil sie sich noch nicht nachdenkend verhält. Aber auch große Individuen haben fast

immer ein großes Gedächtniß. Denn was den Menschen interessirt, das behält er, und ein tiefer Geist breitet das Feld seiner Interessen über unzählige Gegenstände aus.

Zum Jüngling reift der Knabe, indem beim Eintritt der Pubertät das Leben der Gattung in ihm sich zu regen und Befriedigung zu suchen beginnt. Der Jüngling wendet sich überhaupt dem substantiellen Allgemeinen zu; sein Ideal erscheint ihm nicht mehr, wie dem Knaben, in der Person eines Mannes, sondern wird von ihm als ein von solcher Einzelheit unabhängiges Allgemeines aufgefaßt. Dies Ideal hat aber im Jüngling noch eine mehr oder weniger subjective Gestalt; möge dasselbe als Ideal der Liebe und Freundschaft, oder eines allgemeinen Weltzustandes in ihm leben. In dieser Subjectivität des substantiellen Inhalts solches Ideals liegt nicht nur dessen Gegensatz gegen die vorhandene Welt, sondern auch der Trieb, durch Verwirklichung des Ideals diesen Gegensatz aufzuheben. Der Inhalt des Ideals flößt dem Jüngling das Gefühl der Thatkraft ein; daher wähnt dieser sich berufen und befähigt, die Welt umzugestalten, oder wenigstens die ihm aus den Fugen gekommen scheinende Welt wieder einzurichten. Daß das in seinem Ideal enthaltene substantielle Allgemeine, seinem Wesen nach, in der Welt bereits zur Entwicklung und Verwirklichung gelangt ist, wird vom schwärmenden Geiste des Jünglings nicht eingesehen. Ihm scheint die Verwirklichung jenes Allgemeinen ein Abfall von demselben. Deshalb fühlt er sowohl sein Ideal, als seine eigene Persönlichkeit von der Welt nicht anerkannt. So wird der Friede, in welchem das Kind mit der Welt lebt, vom Jüngling gebrochen. Wegen dieser Richtung auf das Ideal hat die Jugend den Schein eines edleren Sinnes und größerer Uneigennützigkeit, als sich in dem für seine besonderen, zeitlichen Interessen sorgenden Manne zeigt. Dagegen muß aber bemerklich gemacht werden, daß der Mann nicht mehr in seinem besonderen Treiben und subjectiven Ansichten befangen und nur mit seiner persönlichen Ausbildung beschäftigt ist, sondern sich in die Vernunft der Wirklichkeit versenkt hat und für die Welt thätig sich erweist. Zu diesem Ziele kommt der Jüngling nothwendig. Sein unmittelbarer Zweck ist der, sich zu bilden, um sich zur Verwirklichung seiner Ideale zu befähigen.

Die höhere Bildung und Verklärung der Ideale geschieht durch das Studium der Griechen und Römer. Die Vollendung und Herrlichkeit ihrer Meisterwerke muß das geistige Bad sein, die profane Taufe, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinctur für Geschmack und Wissenschaft giebt. Und zu dieser Einweihung ist nicht eine allgemeine, äußere Bekanntschaft mit den

Alten hinreichend, sondern wir müssen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, und ihre Luft, ihre Vorstellungen, ihre Sitten, selbst, wenn man will, ihre Irrthümer und Vorurtheile einsaugen, und in dieser Welt einheimisch werden, — der schönsten, die je gewesen ist. Wenn das erste Paradies das Paradies der Menschennatur war, so ist dies das zweite, das höhere, das Paradies des Menschengeistes, der in seiner schöneren Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit, wie die Braut aus ihrer Kammer hervortritt. Die erste milde Pracht seines Aufgangs im Morgenlande ist durch die Herrlichkeit der Form umschrieben und zur Schönheit gemildert; er hat seine Tiefe nicht mehr in der Verworrenheit, Trübseligkeit oder Aufgeblasenheit, sondern sie liegt in unbefangener Klarheit offen; seine Heiterkeit ist nicht ein kindisches Spielen, sondern über die Wehmuth hergebreitet, welche die Härte des Schicksals kennt, aber durch sie nicht aus der Freiheit über sie und aus dem Maße getrieben wird. Ich glaube nicht zu viel zu behaupten, wenn ich sage, daß wer die Werke der Alten nicht gekannt hat, gelebt hat, ohne die Schönheit zu kennen. Den edelsten Nahrungsstoff und in der edelsten Form, die goldenen Aepfel in silbernen Schalen, enthalten die Werke der Alten, und unvergleichbar mehr als jede anderen Werke irgend einer Zeit und Nation. Ich brauche an die Großheit ihrer Gesinnungen, an ihre plastische, von moralischer Zweideutigkeit freie Tugend und Vaterlandsliebe, an den großen Stil ihrer Thaten und Charaktere, das Mannigfaltige ihrer Schicksale, ihrer Sitten und Verfassung nur zu erinnern, um die Behauptung zu rechtfertigen, daß in dem Umfange keiner Bildung so viel Vortreffliches, Bewundernswürdiges, Originelles, Vielseitiges und Lehrreiches vereinigt war. Dieser Reichthum aber ist an die Sprache gebunden, und nur durch und in dieser erreichen wir ihn in seiner ganzen Eigenthümlichkeit. Den Inhalt geben uns etwa Uebersetzungen, aber nicht die Form, nicht die ätherische Seele desselben. Sie gleichen den nachgemachten Rosen, die an Gestalt, Farbe, etwa auch Wohlgeruch den natürlichen ähnlich sein können, aber die Lieblichkeit, Zartheit und Weichheit des Lebens erreichen jene nicht. Die Sprache ist das musikalische Element, das Element der Innigkeit, das in der Uebertragung verschwindet; der freie Duft, durch den die Sympathie der Seele sich zu genießen giebt, aber ohne den ein Werk der Alten nur schmeckt wie Rheinwein, der verduftet ist. —

Die Hegel'sche Philosophie ist, wie in alle Wissenschaften der Neuzeit, so auch in alle Zweige der Pädagogik eingedrungen. Von ihr aus sind alle Seiten der theoretischen Pädagogik bearbeitet. Von ihr hat

zuerst die **Gymnasialpädagogik** durch **Deinhardt, Kapp** und **Thaulow** eine wissenschaftliche Gestalt erhalten. Von ihr ist auch **die Volksschule** (— „die Volksschule und ihre Nebenanstalten" —) durch **Emil Anhalt** wissenschaftlich bearbeitet und ihrer idealen Seite nach scharf entwickelt worden. Nach E. Anhalt soll die Volksschule keine Standesschule, soll die Elementarbildung eine allen Ständen gemeinsame, die Bildung, die sie giebt, eine der Erweiterung zwar fähige, aber dennoch abgeschlossene und allseitige und damit relativ vollendete sein. Sie soll die nothwendige Grundlage jeder entwickelten höheren Bildung ausmachen. Die Methode in der Volksschule soll wesentlich von der Anschauung ausgehen. „Besonders ist es Zeit, an systematische, gut bearbeitete Bilderbücher zum Gebrauch der Volksschule zu denken. Es wäre unverantwortlich, jetzt, wo gut kolorirte Kupferwerke viel wohlfeiler als früher, in der Zeit der orbes picti und Bilderbücher, zu haben sind, nicht Sammlungen solcher zur Unterstützung besonders der geographischen und zur Unterlage des deutschen Unterrichts — der die Mittheilung naturhistorischer und geschichtlicher Kenntnisse einschließen soll, — anlegen wollte. Der Unterricht in der Volksschule darf durchaus nur so weit ausgedehnt werden, als die Mittel zur Veranschaulichung vorhanden sind, und es wäre besser, ihn auf das geringste Maß zurückzuführen, wenn diese Mittel fehlen, als das Kind mit leeren Namen und Worten zu belasten. Allerdings aber lieber keine Bilder als schlechte Farbenkleckſereien und deshalb, weil gute Bilderbücher für die Schüler immer zu theuer kommen würden, ein möglichst reichhaltiges, sauber und schön ausgeführtes Bilderbuch für die Schule. Zur Uebung der inneren Anschauung ist es außerdem vortheilhafter, wenn der Schüler genöthigt ist, sich das vorgelegte Bild in einer bestimmten Zeit fest einzuprägen, als wenn er es in den Händen hat. Das Schulbilderbuch würde etwa in 5 Abtheilungen zu enthalten haben: 1) Darstellungen aus dem Gebiete der drei Naturreiche, von dem Bekannten zum Unbekannten fortgehend; 2) berühmte Bauwerke und historische Monumente; 3) Landschaftsbilder, Städte, Märkte ꝛc.; 4) ethnographische Darstellungen, von der physischen Eigenthümlichkeit, der Tracht, den Werkzeugen der Völker zur Veranschaulichung besonderer Sitten und Gebräuche fortschreitend; 5) historische Bilder, sowohl aus der biblischen als der sogenannten Profan- und vorzugsweise der vaterländischen Geschichte. Zur Uebung der inneren Anschauung ist die Reproduction wesentlich. Sie ist zunächst eine rein nachahmende, bei der es auf die Schärfe und Bestimmtheit der äußerlichen Auffassung ankommt. Jeder Unterricht, der eine Fertigkeit auszubilden hat, muß mit dieser

Nachahmung beginnen. In ihr ist auch die innerliche Wiederholung einer äußerlich angeschauten Thätigkeit begriffen. Die zweite Art der Reproduction ist eine kombinatorische. Der Lehrer ruft bestimmte Anschauungen — Erinnerungen — im Kinde auf und läßt sie verbinden. Ist hierdurch das Kind geübt, die Anschauungen, deren es bedarf, willkürlich in sich hervorzurufen und in einen Zusammenhang zu bringen, der kein unmittelbar gegebener ist, so schreitet es zur ungebundenen Wiederholung gegebener Anschauungsreihen, zur freien Nachbildung von Beschreibungen weiter. Die freieste Reproduction ist die Bearbeitung eines gegebenen Materials, die selbständige Darstellung eines Objects ohne Vermittlung des Lehrers. Die Reproduktion ist von der größten Wichtigkeit für die Methode, als deren Gesetz man aufstellen kann: Laß alles Gegebene wiedergeben. Dieses Gesetz entscheidet den Streit zwischen der akroamatischen und dialogischen Lehrform. Offenbar muß dem Schüler etwas gegeben werden, ehe man etwas aus ihm herausentwickeln kann. Der Schüler muß zunächst auffassen und nachahmen, und zwar strenge nachahmen: diese Stufe ist bei ihm auch in den Unterrichtsgegenständen, die keine Fertigkeit, sondern ein Wissen erzielen, nicht zu ersparen. Der Lehrer muß vorsprechen, das Kind nachsprechen und auswendig lernen, allerdings nicht Unverstandenes. Der Lehrer muß das Vorgesagte analytisch zerlegen und erklären; die Hauptsache aber bleibt, daß das Kind etwas in einer bestimmten gegebenen Form aufnehmen und festhalten muß. — Die Volksschule hat es — nach Anhalt — wesentlich mit der Anschauung der objectiven Welt und mit der Reproduction dieser Anschauung, also mit der Vorstellung des Wirklichen und thatsächlichen zu thun. Aber sie hat nicht allein in das allgemeine Wissen, sondern auch in das allgemeine Können des Volkes einzuführen, d. h., sie muß ihre Schüler sich die Fertigkeiten aneignen lassen, welche die Grundlage aller anderen sind, und durch welche erst eine selbständige Betheiligung an der Lebensthätigkeit und am Lebensverkehr ermöglicht wird. Der Gegensatz rein geistiger und rein mechanischer Thätigkeiten darf in der Volksschule nicht hervortreten, während das Leben theoretische und praktische Stände und Thätigkeiten in mannichfacher Abstufung entwickelt, und es zeigt sich auch hierin, daß die Volksschule die unmittelbare Einheit des Volkes darstellt. Alle Lehrobjecte gehören nur in so weit in die Volksschulen, als sie noch in der innigsten Beziehung zu einander stehen, so daß jedes Moment und Ergänzung des andern ist. Die Volksschule hat ein Lehrobject, die Objectivität in ihrer concreten Einheit, wie sie dem Volksbewußtsein gegenwärtig ist. Insofern die ideale Einheit der Objectivität für

sich gefaßt wird, ist das Volksbewußtsein Gottes-, und insofern die reale Einheit derselben gewußt wird, Weltbewußtsein. Daher scheidet sich das Lehrobject der Volksschule zunächst in Religionslehre und Volkskunde, die aber in beständiger und inniger Beziehung zu einander zu halten sind. Jede Aeußerung des Bewußtseins ist aber zugleich eine Veräußerung desselben; sie ist nur durch äußere Mittel möglich, die weiter nichts als Mittel sind. Man kann demnach die Unterrichtsgegenstände eintheilen in materiale, formale und mechanische. Die materialen Lehrobjecte geben den Inhalt des Bewußtseins, die mechanischen die äußeren Fertigkeiten, die formalen bilden die Organe der Auffassung und individuellen Bethätigung. Die materialen Lehrobjecte sind in der Volksschule Religion und Geographie (Gott- und Weltkenntniß), die mechanischen das mechanische Lesen und Schreiben, die formalen Mathematik (Rechnen und Formenlehre), Zeichnen und Singen. Für die wichtigsten Unterrichtsgegenstände der Volksschule hält E. Anhalt Geographie und deutsche Sprache. In der Geographie soll vom Allgemeinen zum Besonderen fortgegangen werden, vom Wechsel zwischen Tag und Nacht, der Jahreszeiten, von den Veränderungen der Temperatur &c. zu den Eigenschaften und Erscheinungen des Meeres, der Landgestalten, Gebirge &c., darauf zu dem Natur- und Menschenleben &c., endlich zur politischen Geographie. Das Material für den Sprachunterricht, welches in dem übrigen Unterricht gegeben ist, wird verarbeitet: zur Literatur können die Volksschüler nur heraufgebildet werden; Grammatik nur so weit, als die Analogien, von denen das Kind im Sprechen unbewußt geleitet und beherrscht wird, zum Bewußtsein gebracht werden. Im Religionsunterricht will E. Anhalt die Bibellection vom eigentlichen Unterricht in der Religion getrennt wissen. „Wenn man auf der einen Seite — sagt er — der Jugend nicht die innige Erquickung im Leben rauben darf, die sie an den Geschichten der Bibel findet, so läßt sich auf der anderen Seite nicht leugnen, daß es nicht an Geschichten fehlt, die unser sittliches Gefühl empören und doch mit der größten Ruhe und Unbefangenheit erzählt sind. Es erscheint demnach als unbedingte Forderung, eine Kinderbibel zusammen zu stellen und einzuführen, in welcher der Bibeltext beibehalten, aber alles Unwürdige und das sittliche Gefühl Abstumpfende ausgeschieden, und der dadurch unterbrochene geschichtliche Zusammenhang durch kurze ergänzende Einschiebsel wieder hergestellt wird. Sogenannte biblische Geschichten sind durchaus nicht zu empfehlen, da durch die Modernisirung der Sprache der eigenthümliche Geist der Bibel, ihre fremdartige und doch ansprechende und anregende Färbung verwischt wird. Da aber die

Bibel ihre ganze Wirkung als die Darstellung eines originellen, alterthümlichen Volkslebens behalten soll, so kommt man über den Widerspruch, daß man dem Kinde mit der Schönheit der religiösen Anschauungen in der Bibel doch zugleich Vorstellungen vom göttlichen Wesen, die auf unserem Standpunkte unwürdig erscheinen, auch mit der Kinderbibel nicht hinaus. Eben so wenig geschieht dies durch rationalistische Erklärung der Wunder, oder durch fortwährend angeknüpfte moralische Betrachtungen. Es giebt nur einen Weg, um die Bibel, die ein so herrliches Bildungsmittel ist, der Volksschule zu erhalten: die Trennung der Bibellection vom Religionsunterricht." „Gott ist das Object des Religionsunterrichtes und zwar 1) als die Macht der physischen und moralischen Natur: die Welt und das unmittelbare Bewußtsein, das Gewissen, erscheinen als Offenbarung Gottes; 2) als die Wahrheit, Schönheit und Vollendung, als die sittliche Macht im Menschenleben; als die alles umfassende Liebe und der befreiende, erlösende Geist. Die Bibellectüre läuft diesen Stufen des Unterrichts parallel und umfaßt auf der ersten die biblische Geschichte bis Ruth, auf der zweiten die Geschichte der Könige und Propheten, auf der dritten die Geschichte und theilweise die Briefe des neuen Testaments. Sprüche und Lieder, in denen sich der ganze Inhalt einer oder mehrerer Religionsstunden concentrirt, sind auf allen Stufen auswendig zu lernen." — Neben den eigentlichen Schulen verlangt E. Anhalt Arbeitsschulen, wodurch theils der Verarmung entgegengewirkt, theils die Industrie gehoben werden soll. Ueber die Volksschule hinaus sollen diejenigen, die zu ihrer künftigen Lebensthätigkeit einer fortgesetzten theoretischen Bildung bedürfen, wissenschaftlich-systematischen Unterricht empfangen; die anderen, die unmittelbar aus der Volksschule zum praktischen Leben übergehen, einen praktischen in der Sonntagsschule, welche die Aufgabe hat, die eigenthümliche Sprache des Verkehrs, den Geschäftsstil des bürgerlichen Lebens beizubringen, das Rechnen auf die Verkehrsverhältnisse anzuwenden, Plan-, Werkzeuge- und Maschinenzeichnen zu üben und gymnastische Uebungen zu treiben. — Er verlangt die Emancipation der Volksschullehrer; an den Seminarien aber tadelt er, daß die Schüler aus der Volksschule in diese übergehen, während der Uebergang zu jedem andern bestimmten Beruf, der theoretische Vorbildung erfordert, viel später erfolgt, sowie daß man die Universitätsbildung für die Diener der Kirche und die Gymnasiallehrer als nothwendig voraussetzt, während ein bestimmter und geregelter Zusammenhang der Seminare und der Universität nicht gegeben ist, und die Bewegung der Wissenschaft, die in der letzteren statt hat, auf das Volksschulwesen nur sehr mittelbaren Einfluß haben kann. —

Am vollendetsten ist die Hegel'sche Philosophie auf die Pädagogik in der „Pädagogik als System“ von **Karl Rosenkranz** angewandt. Die Pädagogik gehört, nach ihm, dem Gebiete der praktischen Philosophie an, deren Aufgabe der Begriff der Nothwendigkeit der Freiheit ist, denn die Erziehung ist die selbstbewußte Einwirkung eines Willens auf einen anderen, sich in ihm nach einer bestimmten Richtung hin hervorzubringen. Die Menschlichkeit als die Verwirklichung der dem Geiste nothwendigen Freiheit ist das Wesen der Erziehung überhaupt. Die allgemeine Aufgabe der Erziehung ist die Entwicklung der dem Einzelnen immanenten theoretischen und praktischen Vernunft. Schaffen kann die Erziehung nichts; sie kann nur die schon vorhandene reelle Möglichkeit zur Wirklichkeit entwickeln helfen und ist insofern in der That Entbindungskunst. — Die Erziehung erreicht ihren Zweck nur, wenn sie den Zögling in Thätigkeit setzt. Die Thätigkeit des Subjekts, sich mit bewußter Sammlung in einen Gegenstand zu vertiefen, um ihn sich zu eigen zu machen oder ihn hervorzubringen, ist die Arbeit; die Thätigkeit des Subjekts, sich nach Zufall und Willkür in seinen Gegenständen zu verhalten, unbekümmert, ob dieselbe eine Folge habe, ist das Spiel: Arbeit und Spiel müssen scharf gegen einander begrenzt werden: die Arbeit soll nicht als Spiel, das Spiel nicht als Arbeit behandelt werden; das Spiel läßt den Zögling zur Arbeit erfrischt zurückkehren, weil er in demselben sich auf seine Weise vergißt, während er in der Arbeit sich auf eine ihm vorgeschriebene Weise vergessen soll. — Die allgemeine Form der Bildung ist die Gewohnheit. Da sie einen Zustand, eine Thätigkeit in uns zur Unmittelbarkeit des Selbstgefühls macht, so ist sie für alle Gründlichkeit der Bildung nothwendig. Aber die Freiheit des Subjekts muß das System seiner Gewohnheiten so beherrschen, daß ihr Dasein den steten Proceß ihrer Fortbildung zu immer größerer Freiheit darstellt. — Realisirt sich im Zögling gegen das Ideal seiner Erziehung eine bestimmte Mißbildung, so muß der Erzieher sich zuerst über die Geschichte ihrer Entstehung Rechenschaft legen. Ergiebt sich hier das Negative als Schuld des Zöglings, so muß zuerst Tadel, ohne weitere Begründung eintreten. Folgt die Begründung, so muß sie kurz sein; Strafpredigten langweilen. Aus dem Tadel wird Verweis, indem sich zu ihr Androhung der Strafe gesellt. Erst wenn all diese Bemühungen fruchtlos sind, tritt Strafe ein. Die pädagogische Strafe ist wesentlich correctiv, indem sie den Zögling zum Begriff seiner Verkehrtheit und zu einer positiven Aenderung seines Benehmens bringen, ihn also bessern will. Im Allgemeinen muß zwischen den beiden Geschlechtern und zwischen den verschiedenen Altersstufen bei

der Strafe unterschieden werden, indem sich für das Kindesalter die sinnliche Strafe, für das Knaben- und Mädchenalter die Strafe der Isolirung und für das Jünglings- und Jungfrauenalter die Ehrenstrafe eignet. So verwerflich der Orbilismus ist, der in der Ruthe und im Stock die Panacee für alle pädagogischen Verlegenheiten erblickt, so verwerflich ist auch die falsche Sentimentalität, welche mit einem Schlage im Kinde die Würde des Menschen zu verletzen meint und den selbstbewußten Menschen mit dem kindisch-kindlichen verwechselt, dem ein Schlag die ihm selbst natürliche Form der Reaction da ist, wo jede andere Form der Einwirkung für ihn abbricht. — Die Grenze der Erziehung ist 1) die subjektive der Individualität: was in ihr nicht als reale Möglichkeit liegt, das kann auch nicht aus ihr entwickelt werden; die Erziehung kann nur leiten und unterstützen, nicht schaffen; was einem Menschen einmal von der Natur verweigert worden, kann ihre Kunst so wenig hervorbringen, als sie umgekehrt die ursprüngliche Begabung jemals völlig zu vernichten vermag, wiewohl die Unterdrückung, Verzerrung und relative Vernichtung von Anlagen allerdings viel eher gelingt. Was einem Zögling im Widerspruch seiner Individualität aufgezwungen, was nur in ihn hineingezogen wird, ohne daß von seiner Seite ein empfänglicher, nach Bildung bedürftiger Grund entgegenkommt, das bleibt auch nur in seinem Innersten fremder Zierrath, ein seine wahre Eigenthümlichkeit belästigender Parasit. 2) Die objektive Grenze der Erziehung liegt in den Mitteln, wodurch die Anlage gepflegt wird, und ist folglich von dem Vermögen der Familie bedingt, aus welcher jemand hervorgeht. Je größer und werthvoller der Kreis von Bildungsmitteln ist, der in einer Familie sich ansammelt, um so größer ist der unmittelbare Vorsprung, den die Cultur des Einzelnen hat. Die Mittel allein thun es jedoch nicht. Der schönste Apparat bleibt steril ohne das Correlat des Talentes, während dies oft mit geringen Mitteln Unglaubliches leistet und sich, ist es nur erst durchgebrochen, zu einem Mittelpunkte macht, der mit magnetischem Zuge die ihm nothwendigen Mittel hervorlockt. 3) Die absolute Grenze der Erziehung ist das Ende derselben, wenn der Zögling die Aufgabe, die er leisten soll, begriffen, die Mittel dafür kennen gelernt und in der Anwendung derselben die nöthige Sicherheit erworben hat. Die Erziehung hat in der Emancipation des Zöglings ihren Zweck. Wo die Erziehung durch den Erzieher aufhört, tritt die Selbsterziehung ein: der Einzelne entwirft sich ein Ideal, dem er im Leben immer näher zu kommen sucht. — Die besonderen Elemente, welche den concreten Inhalt aller Erziehung überhaupt ausmachen, sind das Leben, das

Erkennen und Wollen des Menschen. Jedes dieser Elemente hat in der menschlichen Entwicklung ein periodisches Uebergewicht über die anderen; in der ersten Kindheit herrscht die rein physische Entwicklung vor; das Knabenalter ist die Zeit des eigentlichen Lernens, worin das jüngere Geschlecht das Bild der Welt überliefert empfängt, welches das schon erwachsene sich nach seiner Erfahrung und Einsicht gemacht hat; endlich das Jünglingsalter bildet den Uebergang zur praktischen Bethätigung, für welche die Selbstbestimmung des Willens den Ausschlag giebt. Die Pädagogik theilt sich darum in die physische — Orthobiotik, in die intellectuelle — Didaktik, in die praktische — Pragmatik. Die ästhetische macht nur ein Moment der Erziehung der Intelligenz aus, sowie die sociale, moralische und religiöse nur Momente der praktischen sind. Die Orthobiotik gliedert sich in die Diätetik, Gymnastik und Sexualpädagogik. Die Didaktik unterscheidet eine intuitive Epoche, in der das Anschauen — eine imaginative, in der das Vorstellen, — eine logische, in der das Denken vorherrscht. Sie gehen in einander über, so daß das Anschauen zum Vorstellen, und dies zum Denken sich aufhebt, und daß auch das Denken in das Vorstellen und dies in das Anschauen zurückgeht: im Kindesalter überwiegt das Anschauen, im Knaben- und Mädchenalter das Vorstellen, im Jünglings- und Jungfrauenalter das Denken Der Unterricht hat zu beachten: a) Die Subjekte des Unterrichts: Lehrling, Gesellen, Meister: — der Lehrling hat noch durchaus mit der Aneignung der Elemente zu thun; der Geselle beginnt, mit ihrem Besitz, selbständig zu werden; der Meister verbindet mit der technischen Virtuosität die Freiheit der Production; — b) den Act des Lernens, wobei es auf ein organisches Moment ankommt, welches darin besteht, daß zu jedem Unterricht die rechte Zeit gewählt, eine pünktliche Ordnung beobachtet und der für ihn etwa nothwendige Apparat herbeigeschafft werde, — auf ein dynamisches, das in der Aufmerksamkeit besteht, die der Lernende auf die Darstellung des Lehrenden hat, — endlich auf die mechanische Befestigung dessen, was die Aufmerksamkeit ursprünglich ergreift. — Die Schule enthält drei Grundformen, je nachdem sie einen allgemein vorbereitenden Unterricht oder besondere Berufsbildung oder universelle wissenschaftliche Bildung ertheilt. Die ersten Schulen sind 1) die Elementarschulen, die allen Bürgern des Staates den allgemeinen Unterricht geben sollen, der sie a) mit den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens bekannt macht, welche die Mittel aller theoretischen Bildung sind; b) sodann ihnen ein Bild des ganzen Weltganzen nach seinen Hauptmomenten überliefert, damit sie als Weltbürger auf unserem Planeten sich orientiren können;

c) endlich in die Geschichte des eigenen Staates einführt, damit sie die Gegenwart, in der sie leben, als Resultat einer bestimmten Vergangenheit in ihrem Zusammenhange mit der übrigen Weltgeschichte verstehen und die vaterländischen Interessen in Rücksicht ihres nothwendigen Verhältnisses zur Zukunft würdigen lernen. Durch die Realschule gehen die Elementarschulen in die Fachschulen, durch das Gymnasium in die Universität über. Aus ihrer allgemeinen Grundlage heraus entwickeln sich 2) diejenigen Unterrichtsanstalten, welche sich eine besondere Bildung zum Zweck setzen, die zur Ausübung einer bestimmten Praxis den Uebergang macht. Dies sind die Fachschulen des Ackerbaues, des Bergbaues, der Gewerbe, des Handels rc. Sie specifiziren sich mit der steigenden Cultur ins Unbestimmte fort, indem jede Seite derselben, auch in negativer Rücksicht, wie bei den Findel- und Waisenhäusern, den Blinden- und Taubstummeninstituten, zu einer solchen didaktischen Isolirung fähig ist. 3) Jene abstracte Allgemeinheit der Elementarschule und diese einseitige Particularität der Fachschule hebt sich in einer concreten Allgemeinheit auf, die, ohne den directen Zweck der Nützlichkeit, die Wissenschaft und Kunst nach allen Seiten hin als Selbstzweck behandelt, — die Universität. — Die Pragmatik umfaßt die methodische Entwicklung des Willens. Der Zögling muß 1) civilisirt werden, d. h. er muß den natürlichen Egoismus äußerlich beherrschen lernen und sich die Formen der gesellschaftlichen Bildung aneignen; 2) er muß moralisirt werden, d. h. er muß lernen, nicht blos nach den Motiven des Angenehmen und Nützlichen, sondern nach dem Princip des Guten sich zu bestimmen; er muß innerlich frei werden, Charakter erwerben rc.; 3) er muß religiös gebildet werden, d. h. er muß erkennen, daß das Universum mit all' seinen Veränderungen nur Erscheinung ist, und zum Bewußtsein des Absoluten gelangen. Die Tugend der Civilisation ist die Höflichkeit, die der Moralisirung die Gewissenhaftigkeit, die der Religion die Demuth.

So hat Rosenkranz mit scharfem Geist und feinem Sinn einen Organismus der Pädagogik gegeben, in dem der freie Gedanke und mit ihm ächte Humanität pulsirt und in dem zugleich ein Herz für die Erziehung der deutschen Nation schlägt. Hatte er doch bereits in seiner „Rede zur Festfeier des hundertjährigen Geburtstages Pestalozzi's“ gesagt: „Die Bildung ist nicht Bildung, wenn sie nicht als freie That sich auswirkt. Der Zögling muß zur Selbstachtung und dadurch zur Scham vor sich selbst, vor dem in ihm, in seinem Wissen und Gewissen als deren Wahrheit sich bezeugenden göttlichen Geist gebracht werden. Wenn ich ein Kind stets zum Wurm herabwürdige; wenn ich seinen

engen Horizont stets mit Drohwolken umlagere; wenn ich all' seine Beschäftigung dem Inhalt wie der Form nach nur darauf berechnet zu haben scheine, ihm Unlust zu erwecken und wenn ich dieser finstern Freudelosigkeit noch schmerzliche Mißhandlung hinzufüge — wie soll da echter Menschensinn erwachen. Da erzielt man nichts, als Menschen, die vor Mächtigeren, denn sie selbst sind, mit heuchlerischer Unterwerfung, mit steter Angst, ihnen zu mißfallen, sich schmiegen; gegen Schwächere aber, wie alle Knechtsnaturen, empörenden Uebermuth auslassen, weil sie nichts anderes gelernt haben, als zu knechten, weil sie keine andere Aufgabe des menschlichen Daseins kennen, als entweder selbst Furcht zu empfinden oder Furcht zu erregen. Solche Menschen sind der That nach Atheisten, sollten sie auch formell den Lehren und Gebräuchen einer Kirche fleißig anhängen. Sie leugnen durch ihre Praxis das Christenthum, nach welchem wir uns alle als Brüder wissen, weil wir alle Kinder desselben Gottes sind." Um dann: „Es gehört noch immer zum Fluch der modernen Erziehung, zu meinen, ein wenig Geographie und Naturgeschichte, ein wenig Welthistorie, ein wenig antike Mythologie, ein wenig deutsche Literatur — aber viel Tanzen, viel Clavierspielen, viel Französisch und viel sogenannte Weltklugheit, nämlich die feinste Selbstsucht in dem Gewande der eudämonistischen Moral und die Kunst der Zweideutigkeit, — dies heiße, eine gute Erziehung genossen zu haben. Diese Scheinbildung, diese falsche Aristokratie des Geistes, sofern sie durch ein unsittliches Kokettiren mit gewissen Künsten und Kenntnissen ein unendliches Voraus beansprucht, wollte Pestalozzi eben so gut zerstören, als die Unwissenheit, Rohheit, Gewissenlosigkeit, Bestialität des Pöbels in den untersten Schichten der Gesellschaft. Das eitle Gemächt einer fundamentlosen Weisheit, welche die Erziehung zu einer Abrichtungs- und Verhüllungskunst verkehrt und erniedrigt, widerte ihn an. Menschen wollte er, wahrhafte ganze Menschen. Der Egoismus, der alles Wissen und Können des Zöglings nur auf den äußeren Gewinn, auf das Fortkommen in der Welt, auf den Kauf berechnet, sollte dadurch vernichtet werden, daß der Einzelne von früh auf sich als dem großem Ganzen seines Volkes gehörig empfinden und erkennen und in der Demuth gegen die sittliche Macht des Volksgeistes auch im Kleinen treu sein lernte. Pestalozzi wollte die Erziehung als Volkserziehung, d. h. er wollte, daß alle, welche zu einem Volke gehören, sich als lebendige Glieder Eines untheilbaren Ganzen betrachten und in diesem Sinn solidarischer Verbundenheit wirken sollen."

34.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher.

Den Höhepunkt der philosophischen Anschauung in der Pädagogik bildet der große Mann, der in der Eigenthümlichkeit und Virtuosität seines Geistes die ganze geistige Welt wiederspiegeln ließ und mit seinem kunstreichen Wissen der Gründer der neueren Theologie ward, aber auch in der Philosophie den Abstractionen Schelling's und Hegel's gegenüber das farbige Leben und seine Eigenthümlichkeiten betonte, und in der Pädagogik mit sicherem Tacte das Wesen der Erziehung, wie die Aufgabe der Familie, des Staates, der Kirche und der Schule zu einander erfaßte. Dieser Mann ist **F. D. E. Schleiermacher,** der am 21. November 1768 zu Breslau geboren, den Grund seiner wissenschaftlichen Bildung auf dem Pädagogium der Brüdergemeinde zu Niesky legte, — darauf seine theologischen Studien in dem Seminar der Brüdergemeinde zu Barby begann und sie, aus der Brüdergemeinde herausgetreten, auf der Universität Halle vollendete, — sodann Prediger 1794 zu Landsberg an der Warte, 1796 zu Berlin, 1802 zu Stolpe, kurz darauf Professor der Theologie und Philosophie, auch Universitätsprediger zu Halle wurde, seit 1809 zu Berlin Prediger an der Dreifaltigkeitskirche und darauf Professor der Theologie an der neugegründeten Universität war, wo er bis zu seinem Tode — am 12. Februar 1834 — in hochgesegneter Wirksamkeit und weitberühmt in allen deutschen Gauen, lehrte. Schleiermacher war ein großer individueller Mensch, der sein Sein und Leben als ein Sein und Leben in und durch Gott fühlte, der sich hingab dem Universum und sich anregen ließ von der Seite desselben, die es ihm zuwendete und der dann diese Berührung nach innen zu fortpflanzte und in die innere Einheit seines Lebens und Seins aufnahm. Schleiermacher ist einzig in der Theologie, wie in der Philosophie.

Und auch die Pädagogik, über die er Vorlesungen (herausgegeben von Platz) hielt, wurde von seinem dialektischen Geiste und seinen kunstreichen Entwicklungen befruchtet. Nach ihm soll die Erziehung den Menschen bilden für die eigenthümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen Lebensgemeinschaften, aber zugleich die Kraft und die Freiheit in dem Zögling entwickeln, um den Unvollkommenheiten entgegenzuarbeiten. Die Entwicklung der einzelnen Menschen ist bedingt durch die gemeinsame Natur, die sie zur Gattung macht und durch ihre gegenseitige Einwirkung. Die gegenseitige Einwirkung ist aber einmal ein Zusammenwirken der erwachsenen

Generationen, und dann eine Einwirkung des erwachsenen Geschlechts auf das jüngere. Die Theorie, welche sich fragt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Thätigkeit dem Zweck, wie das Ergebniß der Thätigkeit entsprechen? ist die Pädagogik. Im isolirten Zustande kann die menschliche Entwicklung nicht so gedeihen, wie in der Gesellschaft; jede folgende Generation würde hinter der früheren zurückbleiben, wenn die Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation fehlte. Zwar muß jeder einzelne Mensch von vorn anfangen; es kommt aber darauf an, wie bald er dahin gebracht wird, auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden mit einwirken zu können; je mehr dies beschleunigt wird, desto mehr werden die Kräfte zur Entwicklung des Geistes erregt. Pädagogisch aber werden erst die Einwirkungen, wenn sie absichtlich sind. Die Erziehung tritt in das Leben jeder Volksgemeinschaft ein, als die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des Einzelnen durch absichtliche äußere Einwirkung, die im Namen der Gemeinschaft und ihrer Kreise, Familie, Kirche, Staat vermittelst Einzelner bis zur bürgerlichen und kirchlichen Selbständigkeit ausgeübt wird. Um nun aber den Zögling in diese Kreise, die ihm angeboren sind, einzuleben und doch über die Unvollkommenheiten derselben zu erheben, muß es in der erziehenden Generation eine Anzahl solcher geben, die das Bessere, was noch nicht entwickelt ist, in Gedanken haben. Denn diejenigen werden immer am besten erziehen, die sich am meisten über die Unvollkommenheiten der Zeit erhoben haben. Der Lehrer, auch der Volksschullehrer, muß deshalb der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist. Er muß es sein, weil er der wichtigste Mann ist, weil alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung beruht. Die Politik wird ihr Ziel nicht erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrirender Bestandtheil derselben ist, oder als eben so ausgebildete Wissenschaft neben ihr besteht; die Lösung einer großen politischen Aufgabe liegt in nichts anderem, als in der richtigen Organisation der Erziehung; alles Revolutionäre aber in der unrichtigen Organisation derselben. Die Pädagogik ist die Probe der Sittenlehre: es ist der Ausspruch aller Weisen, daß weder die Theorie noch die Praxis der Gesetzgebung zu einem erfreulichen Resultate führen kann, wenn man die Erziehung vernachlässigt. Die Theorie der Erziehung ist das Princip, wovon die Realisirung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen muß.

Die Erziehungsthätigkeit hat das in den verschiedenen sittlichen Gemeinschaften zu Grunde liegende Lebensprincip im Einzelnen zu

entwickeln, den Menschen zum Bewußtsein der entsprechenden Pflichten zu führen und die diesen entsprechenden Fertigkeiten zu bilden. Sie hat deshalb zunächst die Individualität zu achten: die Erziehung hat kein Recht, auf eine Aenderung der persönlichen Constitution hinzuarbeiten; jeder soll sie zur höchsten Vollendung entwickeln, sowie sie in besonderer Art die menschliche Natur darstellt; alle Mannichfaltigkeiten, welche durch die Mischung der Functionen möglich sind, und der menschlichen Natur gemäß, sollen bleiben. Die Erziehung soll aber auch den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesammtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen, freien, geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen. Sie hat demnach der Kirche zu dienen und deshalb auf die Kinder den Geist Christi und eine solche Selbstbeherrschung des Fleisches herbeizuführen, daß, wenn die Zeit der Erziehung verflossen ist, mit der religiösen Mündigkeit eine bleibende Herrschaft des Geistes über das Fleisch hergestellt ist, ohne daß dabei und dadurch der Talentbildung Schranken gesetzt würden; denn das Christenthum fordert, daß der Gesinnungsbildung die Bildung des gesammten physischen und psychischen Organismus zur Seite gehe: das Denkvermögen soll ganz und vollständig Organ des göttlichen Geistes werden. Sie hat weiter dem Staate zu dienen und dabei den Zweck, Gehorsam und Freiheit in der Identität darzustellen: es ist eine verkehrte Ansicht, wenn man sagen will, die Volksmasse müsse nur zum Gehorsam gebildet werden und nicht zur Freiheit; der Gegensatz zwischen Gebieten und Gehorchen geht durch alle Theile der menschlichen Gesellschaft. So ist denn die Erziehung, weil sie für die betreffenden Gemeinschaften erzieht, an die in ihnen gegebenen Zustände gebunden, und es giebt keine allgemein gültige Pädagogik. Eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblößte Sitte sind eben solche Chimären, wie eine allgemeine Sprache und ein allgemeiner Staat. Aber dabei kommt doch zugleich in Betracht, daß die durch die bestehenden Gemeinschaften gegebenen Differenzen der Bildung nicht einseitig und willkürlich gespannt werden dürfen.

Die Erziehung geht ursprünglich von der Familie aus, und sie würde schweren Schaden leiden, wenn die Familie von der ihr gebührenden Theilnahme an der Erziehung ausgeschlossen wäre. Dennoch ist die Familienerziehung ungenügend; denn Staat und Kirche müssen auch einen bestimmten Einfluß auf die Erziehung erhalten. Deswegen muß der Zögling in einem bestimmten Moment in ein gemeinsames Leben eingeführt werden. Gleich fehlerhaft ist es, durch Unterricht in der Familie die Totalität repräsentiren, oder zwar den Unterricht aus

der Familie heraus verlegen zu wollen, aber kein anderes Leben daran zu knüpfen. Es darf jedoch durch die Schule keineswegs das Band mit der Familie zerrissen werden. Besonders gilt das bei der weiblichen Erziehung. Die weibliche Jugend ist an die Familie gewiesen, und die Art, wie die großen Lebensgemeinschaften in der Familie repräsentirt werden, ist die Norm für die Auffassung derselben. Damit ist jedoch für das weibliche Geschlecht noch nicht alles, was Schule heißt, ausgeschlossen, namentlich in Beziehung auf die Fertigkeiten. Weil aber die Entwicklung der Gesinnung bei der weiblichen Jugend innerhalb der Familie vor sich gehen kann, so wird auch die Entwicklung der Fertigkeit außer der Familie einen nicht zu langen Zeitraum einnehmen dürfen, weil dadurch ein nicht vortheilhafter Eindruck möchte hervorgerufen werden, der jenen Einfluß der Familie auf die Gesinnung schwächt. Jeder öffentliche Unterricht für Mädchen erscheint nur als Stellvertretung des Familienunterrichts, und die Mädchenschulen sind anzusehen als hervorgegangen aus einer Vereinigung mehrerer Familien zur gemeinsamen Erziehung der Töchter in gemeinsamer Lokalität. Der ganze Charakter der Behandlung in der Töchterschule muß dem häuslichen in der Familie ähnlich sein.

In der ersten Lebensperiode gehört die Erziehung der Familie.

Mit der Geburt tritt das Kind aus dem Zustande der Passivität in den der Activität. Aber es bedarf hier noch vielfach der Unterstützung. Die erste und wesentliche Unterstützung ist die Ernährung durch die Muttermilch. Kann aber die Mutter nicht selbst säugen, so tritt ein unnatürlicher Zustand, der der Fütterung ein, oder eine Amme, wo die Besorgniß entsteht, daß von der gemeinen Natur übergehe. Jedenfalls darf nur eine Amme genommen werden, wenn der Arzt es befiehlt: es bleibt frevelhaft, auf's Gerathewohl eine Gemeinschaft des Daseins mit einer fremden Person zu stiften. Anfangs ist noch kein Gegensatz von Willkürlich und Unwillkürlich in den Thätigkeiten, alles nur Wirkung eines momentanen Reizes; allmählich entwickelt sich der Gegensatz, bis ein bestimmter Wille im weiteren Sinne und ein Cyklus von eigenen Neigungen und Abneigungen entsteht. Maximum dieser ersten Erziehung ist: Man muß der Freiheit den möglichsten Spielraum lassen, aber unter solchen Umständen, daß ein wesentlicher Schade immer nur als ein besonderes Unglück vorkommen kann. Immer, daß das Kind sich in jedem Augenblick wohlbefinde; am freien Wohlbefinden muß die Entwicklung fortgehen. Nichts zurückhalten und nichts beschleunigen: Beschleunigung

und Behütung zu groß, — dann entsteht keine Sicherheit, keine wahre Tüchtigkeit. — Naturgemäß tritt die sich entwickelnde Spontaneität nun bald als Zu- und Abneigung auf. Die Zuneigung geht auf Liebe und Lust. Der Grund und die erste Offenbarung aller Liebe ist die zur Mutter; sie ruht auf einer Gemeinschaft des Daseins, in welcher Selbstliebe und Liebe zur Mutter ungeschieden sind. Zugleich entwickeln sich auch Abneigungen. Sie sind nicht immer Schuld derer, die sie erregen. Das schlechteste Mittel dagegen ist das Räsonniren mit dem Kinde; nicht viel besser, etwas anderes an die Stelle setzen; es gelingt nur bei sehr sanguinischen Kindern. Das wahre Mittel ist, daß ihm nie die Opposition allein erscheinen muß, sondern in ihr selbst muß sich das allgemeine Verhältniß der Hülfeleistung aussprechen, d. h. man muß mit Liebe abschlagen. Es ist ein Grundfehler in der Erziehung, wenn man die Kinder zu Aeußerungen des Unwillens treibt und sie reizt, woraus eine Abneigung hervorgeht. Auf der anderen Seite Verweichlichung ist es, wenn man von der Maxime ausgeht, daß das Kind keine Lebenshemmungen erfahren darf; aber die Hemmung muß von Zeichen der Liebe begleitet sein, und der Ausdruck der Liebe muß die Hemmung zum Theil aufheben.

Die Epoche der Zahnbildung ist von der Natur dazu bestimmt, daß das Kind von der Nahrung aus der Mutterbrust zu andern Nahrungsmitteln übergehe. In diesem Zeitraume müssen vor allen Dingen die Sinne entwickelt werden. Die Wahrnehmung dominirt in dem Gesichtssinn und dem Sinn des Gehörs: das Gesicht ist die erste Vermittlung alles Mathematischen, das heißt aller Auffassung der Außenwelt als Quantum; das Gehör die erste Vermittlung alles Logischen, das heißt aller Auffassung der innern Welt, wie sie sich nachher durch die Sprache offenbart. Es kommt bei der Entwicklung der Sinne auf zweierlei an, auf den Unterschied der verschiedenen Eindrücke und auf den Unterschied des Maßes. Vorzüglich hat man dafür zu sorgen, daß die Differenz der Eindrücke dem Auffassungsvermögen des Kindes adäquat sei; und dies ist bei dem Gesichtssinn noch wesentlicher, als beim Gehör. Dann aber muß darauf geachtet werden, daß ein Wechsel der Eindrücke, eine Mannichfaltigkeit der Gegenstände dem Kinde sich darbiete; aber eben so, daß die Ruhe des Wahrnehmens begünstigt werde. Was das Maß betrifft, so wird das Gehör durch das bestimmte Maß in äußeren Eindrücken entwickelt, und leicht faßt auch das Kind den Takt der Töne auf; daher ist es ein sehr richtiger Instinct, daß man den Kindern in dieser Zeit viel vorsingt. Es ist aber in dieser Zeit immer

ein bedeutendes Moment, wenn das Gehör sich entwickelt, denn die Wirkung der Gehöreindrücke ist von großem Einfluß auf die Stimmung des Kindes. Das Gesicht muß an Wiedererkennen der Eindrücke gewöhnt werden; auch muß sich ein Maß für die Entfernung bilden. Durch den Tastsinn müssen die Kinder zum Bewußtsein ihrer Wirksamkeit auf Gegenstände kommen. — Um die Sprache zu entwickeln, muß das Kind zunächst gewöhnt werden, auf den Gegenstand und auf den Ton, der zur Bezeichnung des Gegenstandes dient, zugleich zu merken, beides zu verbinden und auf einander zu beziehen: Beschleunigung ist hier Ueberreizung; man sorge nur dafür, daß die Kinder stets rein sprechen hören: dann werden durch das Ohr die Sprachwerkzeuge nach und nach gebildet. Auch corrigire man Sprachfehler nicht bis in's Kleinliche: das ist pedantisch. Die wichtigsten Sprachübungen sind die Unterhaltungen der Mutter mit dem Kinde; nur muß dabei die Maxime gelten, daß sich die Kinder stets des Verhältnisses der Unterordnung bewußt bleiben. Daran knüpft sich dann die erste Entwicklung des Wissens, das die wahre Welt aufnehmen soll. Es ist dabei ein richtiger Instinct in der Erziehung, wenn man die Sinne der Kinder und ihr Combinationsvermögen anzufüllen sucht mit Bildern fremder Gegenstände und Erzählungen dessen, was außer dem Kreise ihrer Erfahrung liegt, damit die freie Thätigkeit der Phantasie eine naturgemäße Richtung bekomme. Nur aber noch keine fremde Sprache lernen: die logische und ethische Fortentwicklung leidet durch frühe Aneignung fremder Sprachen. Es ist auch kein wesentlicher Vorzug, wenn die Kinder zeitig lesen lernen: man hat gewiß etwas Nöthigeres zu thun; die lebendige Beschäftigung mit der Sprache muß erst tiefer Wurzel fassen, ehe die Sprachzeichen eintreten. Und eben so mit der Zahl. Man muß so lange als möglich lebendige Uebung sowohl in Beziehung auf Zahl als Sprache, ohne die Zeichen zu Hülfe zu nehmen, vorwalten lassen. Endlich ist bei der Entwicklung des Wissens noch auf das Erzählen Rücksicht zu nehmen. Hierbei hat man oft die Kindermärchen verbieten wollen; man ging jedoch bei dieser Polemik zu sehr vom Standpunkte des ausgebildeten Lebens aus, indem man fragte, ob man die Kinder mit etwas Nichtigem beschäftigen solle: die Märchen selbst, als Produkte der Phantasie, sind aus der richtigen Condescendenz zu dem Zustande der Kinder entstanden; in dem Grade, als die Entwicklung des Lebens fortschreitet und die wirkliche Welt sich ihnen entfaltet, unterscheiden sie auch das Wirkliche und das nur Eingebildete und verlieren selbst den Glauben an die Realität des Eingebildeten; nur eine falsche, allzu nüchterne Reflexion

will ihnen die Märchen nehmen, sie des Rechts berauben, als Kinder zu leben und sie nöthigen, in dem Zusammenleben mit den Erwachsenen ihre eigene Welt zu vergessen. In Bezug auf die Willensentwicklung gelten als Gesetze: 1) Nichts darf man den Kindern zuerst vorschlagen, was man nachher in einen Befehl verwandeln will oder muß. 2) Wenn etwas als Befehl ausgesprochen ist, so muß es auch zur Ausführung kommen, sonst verlieren die Kinder den Glauben an den eigentlich gebietenden Willen. 3) Man darf nichts befehlen, was nicht nothwendig zu befehlen ist. Denn das Kind wird, wo es sich um einen Befehl handelt, als ein solches gesetzt, in dem schon Selbständigkeit ist. Man soll aber jedes Menschen Selbständigkeit achten, und nie soll der Einzelne dem Einzelnen in dieser Beziehung entgegentreten, sondern nur, wenn er es im Namen des Ganzen, dem beide angehören, thun kann. Das ist beim Kinde von Anfang an nöthig, denn wenn das öffentliche Leben für das Kind in der Schule und mit ihr beginnt, so soll es schon in einer gewissen Selbständigkeit auftreten, die sich darin zeigt, daß es für etwas verantwortlich ist, also auch, daß ihm etwas anvertraut wird. Darum muß es allmählich immer mehr von den Dienstleistungen anderer unabhängig gemacht werden. Diese Unabhängigkeit muß den Kindern als ein Vorzug erscheinen; keine Dienstleistung nöthig zu haben in Bezug auf das Ankleiden, und für ihre äußerliche Darstellung die Verantwortlichkeit selbst zu übernehmen, müssen sie zum Gegenstand ihres Bestrebens machen. So wie es nachtheilig ist, daß schon in der frühesten Jugend die Kinder eine Art Herrschaft auszuüben gewöhnt werden, weil auf diese Weise die Herrschsucht sich entwickelt; so ist es doch eben so nachtheilig, sie in jeder Beziehung in Abhängigkeit zu erhalten. Es wird sich ein erhöhtes Bewußtsein in ihnen entwickeln, wenn sie sich in gewisser Beziehung als selbständig erscheinen: es ist dies der erste Schritt in der Entwicklung der persönlichen Freiheit. In Bezug auf den Willen ist einmal Gehorsam und dann auch Unabhängigkeit zu entwickeln. Man darf also den Willen nicht unterdrücken; aber man muß zu erreichen suchen, daß die Kinder gehorsam sein wollen. Man muß deshalb die Uebereinstimmung des Kindesalters mit dem der Erziehenden befestigen durch Erfahrung und durch Gründe. Dies geschieht, wenn die Entwicklung des Willens in dem Bande der Liebe gehalten wird, man also durch die Liebe und zur Liebe erzieht, und wenn die Selbstthätigkeit durchaus an solchen Gegenständen sich manifestirt, welche der Idee, die jeder Thätigkeit in diesem Alter zum Grunde liegen muß, entsprechen, wenn also die Thätigkeit vor jeder Regellosigkeit behütet wird.

Mit dem Schulleben tritt weiter dann ein bestimmter Gegensatz zwischen Ernst und Spiel ein. Auch hier ist der plötzliche Uebergang abzuweisen und auf eine allmähliche Vorbereitung und Entwicklung zu dringen. Dies wird dadurch erreicht, daß man den Begriff der Zweckmäßigkeit und die Gewöhnung an ein zweckmäßiges Verfahren sich entwickeln läßt.

Endlich muß noch das Kind an Ordnung gewöhnt werden. Diese Gewöhnung hat zunächst an den physischen Zustand des Kindes, an das leibliche Leben anzuknüpfen. Dabei ist die Regel zu befolgen, daß die Ordnung, an welche das Kind gewöhnt werden soll, im Zusammenhange stehe mit der allgemeinen Naturordnung und in Uebereinstimmung mit der besonderen Ordnung des Hauswesens. Eben so wird auch der Wechsel der Uebung im Spiel und Ernst die Gewöhnung an Ordnung begünstigen. Diese allmähliche Gewöhnung muß jedoch so erfolgen, daß sie den frohen Genuß der Kindheit nicht vermindert, sondern erhöht.

In welchem Verhältniß nun sollen die Kinder zum religiösen Element vor der Schulzeit stehen? Das soll daran in ihnen entwickelt werden, was sie wirklich lebendig auffassen können. Das, was am nächsten liegt, ist die Analogie zwischen dem allgemein menschlichen Zustand in Beziehung auf das höchste Wesen und dem Zustande des Kindes im Verhältniß zu den Aeltern. Die Vorstellung von Gott, als dem Vater, ist dem Kinde eine lebendige; es hat eine Analogie, woran es das, was ihm als religiös gegeben wird, veranschaulicht; und auf anderem Wege entstehen überhaupt diese Vorstellungen nicht. Das ist die rein naturgemäße Weise. Es verbindet sich damit noch ein anderes, nämlich eine Ausgleichung des Unvollkommnen, das im Verhältniß des Kindes zu seinen Aeltern sich findet. Dem Kinde muß es als eine Unvollkommenheit erscheinen, wenn die Aeltern um etwas, was in ihm vorgeht, nicht wissen oder dies falsch auffassen. Hier hat das Kind eine Handhabe, um die Idee der absoluten Weisheit und der Allwissenheit im höchsten Wesen als Ausgleichung dieser Mängel zu fassen. So gewinnt also das Kind auf natürlichem Wege die höchsten Ideen.

Was endlich die Uebungen der körperlichen Kräfte und Fertigkeiten betrifft, so ist festzusetzen: 1) Alles, was gymnastische Uebung ist, muß anfangen mit demjenigen, wobei auf die Verschiedenheit der Geschlechter keine Rücksicht zu nehmen ist, so jedoch, daß im Fortgange sich die Differenz offenbart. So ist die Gewandtheit allgemein für beide Geschlechter; Stärke hingegen muß nachher besonders hervortreten bei der männlichen Jugend. 2) Alles, was durch pädagogische

Thätigkeit in dieser Periode sich entwickelt, darf nicht an den Punkt der Anstrengung kommen. 3) Wie bei dem Spielen mit gegebenen Gegenständen die Fertigkeit und Gewandtheit in Gestaltung der Dinge geübt wird, so in den Spielen, bei denen die körperliche Bewegung die Hauptsache ist, die Selbstdarstellung, wobei die Bewegungen der Anmuth und Zierlichkeit dominiren müssen."

Die zweite Periode der Erziehung tritt mit dem Zahnwechsel ein: es beginnt das Knabenalter und mit ihm das öffentliche Leben der Schule.

Den reinen Charakter dieser Periode repräsentirt die reine Volksschule. Auf die Entwicklung im ersten Kindheitsalter bauend, hat die Volksschule ihre Thätigkeit so auf die Entwicklung der Einsicht und des Willens zu richten, daß sie ihre Zöglinge sowohl in ein rein mechanisches Gewerbsleben, als auch in diejenigen Anstalten, in denen die höchste individuelle Ausbildung erreicht wird, abliefern kann. Insofern die Schule nothwendige Vorbereitung für das ganze folgende öffentliche Leben ist, so steht ihr Einfluß auf die Entwicklung der Gesinnung fest; und wenn sie gleichwohl vorzugsweise Unterricht und Uebung der Fertigkeit bezweckt, so wird doch aber dadurch auch auf die Gesinnung gewirkt. Insofern hat also Schule und Haus, wenn auch jedes in besonderer Weise, Theil an der Entwicklung der Gesinnung, wie wiederum die Familie nicht gänzlich von der Entwicklung der Fertigkeiten ausgeschlossen ist. Der Schule kommt alles zu, was Unterricht und Uebung der Fertigkeit ist, mit Ausnahme der Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich auf eine specielle Geschäftsthätigkeit beziehen: diese fallen in die Familie. Eben so hat die Schule die Verpflichtung, dasjenige auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Gegensatz zu dem Familienleben bezieht; der Familie würde übrig bleiben, die Gesinnung weiter zu entwickeln aus dem religiösen und allgemeinen ethischen Standpunkte.

Entwicklung der Gesinnung in der Volksschule. Strenge Regelmäßigkeit, verbunden mit einer gewissen Milde in der Handhabung, ist der wesentliche Charakter, durch den die Schule Einfluß auf die Gesinnung haben muß. Eine solche mit Milde gehandhabte Regelmäßigkeit muß eine Freude an dem gesetzlichen Zustande hervorbringen, und dies ist die beste Basis für jede Stelle im bürgerlichen Leben, gleichviel ob in der regierten oder in der regierenden Klasse. Die Entwicklung und Fortbildung der Gesinnung aus dem religiösen Standpunkte und aus dem allgemeinen ethischen kann nur in der Familie erfolgen. Der Lehrer in der Schule repräsentirt das Gesetz

eben so gut, wie im bürgerlichen Leben die Obrigkeit; das geschieht durch die Form seiner ganz auf die Masse gerichteten Thätigkeit. Das Materielle seiner Thätigkeit geht in den Gegenständen des Unterrichts und der Uebung auf. Also ist nie der Einzelne in seiner Totalität angesehen der Gegenstand seiner Thätigkeit, sondern nur in einzelnen Functionen. Die Fortbildung des Ethischen kann nichts anderes sein, als daß der Mensch mit der ganzen Kraft der Liebe auf den, der erzogen werden soll, einwirkt; und das kann nur geschehen mit dem Bewußtsein eines solchen Verhältnisses. Das ist der Schule nicht möglich, weil da überall die einzelnen Functionen hervortreten; und es ist rein die Art und Weise, wie die Kinder in diesem Einzelnen behandelt werden, worin sich das Ethische zeigt. Die Schule hat es mit der strengsten Ordnung zu thun. Jede Abweichung von der Ordnung ist eine Verletzung des Ganzen und zieht Strafe nach sich. Es muß jedoch hier als Kanon aufgestellt werden, daß alle rectificirende Thätigkeit (Strafe) vermieden werden kann, wenn die unterstützende Thätigkeit zur rechten Zeit geübt ist. Strafen sind nur nöthig um des gemeinsamen Lebens willen. Die Form der Strafen ist zweifach: eine mechanische, die physische Gewalt, und eine intellectuelle, die Mißbilligung, welche offenbar die natürlichste Gegenwirkung gegen die einzelnen Willensacte ist. Die körperliche Strafe greift in die persönliche Ausbildung gegen den körperlichen Schmerz; durch Beraubung der Freiheit legt man den Grund zur Zerstreuung; der Ehrtrieb als Strafe gebraucht, — so begünstigt man leicht eine falsche Entwicklung desselben. Die körperliche Strafe muß auch aus der Volksschule verschwinden: man kann es als einen Maßstab ihrer sittlichen Fortbildung ansehen, inwieweit sie die körperlichen Strafen entbehren kann, ohne daß darunter die Ordnung leidet. Als Erziehungsmittel darf die Strafe überhaupt nicht gebraucht, sondern sie kann nur entschuldigt werden: jede Strafe beweist, daß früher schon hätte auf die Gesinnung gewirkt werden sollen; jede setzt einen Mangel voraus, ein Versehen von der anderen Seite. Sofern aber die Erziehung nicht blos Familiensache ist, sondern sofern sie den Charakter des öffentlichen Lebens an sich trägt und auf den Eintritt in dasselbe vorzubereiten hat spiegelt sich in ihr der Charakter des Gemeinwesens als Gesetzlichkeit ab: Gesetze und Strafen aber gehören nothwendig zusammen.

Welche Kenntnisse und Fertigkeiten sollen in der Volksschule gelehrt werden? Der Grundkanon hierzu ist: Alle Kenntnisse, die wir mittheilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn

sie im gemeinen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört, Einfluß zu üben und nur in der Periode der Erziehung, insofern diese nur ein Mittel ist zu dem weiteren Leben, seine Geltung hat, das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein. Hauptaufgabe der Volksschule ist demnach, die Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden. Schreiben und Lesen sind etwas Nothwendiges, aber auch etwas, was in Beziehung auf die Aufgabe der Volksschule eine sehr untergeordnete Stelle einnimmt: daher ist das Bestreben gerechtfertigt, diese mechanischen Fertigkeiten in so kurzer Zeit als möglich abzumachen. Fremde Sprachen sind nicht zu lernen, da die Zöglinge nicht für die regierende Klasse gebildet werden, in deren Gebiet aber gehört rein, was das Verhältniß eines Volkes und Staates zu einem anderen betrifft. Von der Geschichte hingegen können auch die Regierten nicht ausgeschlossen bleiben, denn die positive Religion selbst ist Geschichte, und diese religiöse Geschichte kann das Volk nicht lebendig auffassen, wenn ihm das ganze übrige Gebiet chaotisch ist. Alle Geschichte aber wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist. Im allgemeinen kann man es nur als neidische Maxime ansehen, wenn diese Gegenstände der Volksschule sollen vorenthalten werden. Das Rechnen wird allgemein als Gegenstand der Volksbildung angesehen; daß aber dabei das Messen, das gesetzmäßige Verfahren der concreten Größe vernachlässigt wird, ist nicht recht. Die Naturkunde soll nicht blos Naturgeschichte, sondern auch Naturlehre umfassen, — da der Grundsatz gilt: Alles, was die Natur darbietet, insoweit es sich unmittelbar an die Entwicklung und Ausbildung der Sinne anschließt und sich in der bestimmten Zeit bei den vorhandenen Hülfsmitteln in der Volksschule bis zur wahren Verstandesbildung fortführen läßt, muß aufgenommen werden. Das Gebiet der Spontaneität umfaßt die Anwendung der leiblichen Kräfte und Fertigkeiten, und das Intellectuelle, sofern dies nach außen sich wendet und eine Wirkung nach außen begründet: beides zusammen die Gymnastik, d. i. die kunstmäßige Uebung. Die Uebungen der geistigen Gymnastik sind zunächst Uebungen an natürlichen Gegenständen und an der Sprache: an beide hat sich der Unterricht in der Schule anzuschließen. Je mehr es hierbei als nothwendig erscheint, besondere Thätigkeiten zur Uebung des Gedächtnisses vorzunehmen, desto mehr muß etwas Fehlerhaftes in der Einrichtung der Uebungen selbst liegen; je zweckmäßiger

diese eingerichtet sind, desto weniger werden besondere Thätigkeiten nöthig sein. Daneben noch die technischen Unterrichtsgegenstände, denn auch in der Volksschule muß ein künstlerisches Talent, wenn es vorhanden ist, sich zu Tage geben können. Deshalb muß für das Volk, wenn es auch an der Productivität der schönen Künste keinen Theil hat, im Volksunterricht das, was mit der Kunst in Analogie steht, gegeben sein: Gesang- und Zeichenlehre. Den Uebergang zu der rein leiblichen Gymnastik bilden die Handarbeiten. Wenn sie in die Schule aufgenommen werden, so ist die Tendenz dabei, den Kindern an irgend einem Stoff, der ihnen nachher nicht absolut wieder verschwindet, die mechanische Genauigkeit einzuüben und die nothwendige Kraft; je mannichfaltiger der Stoff, je größer der Cyklus von Fertigkeiten, desto besser. Die rein leibliche Gymnastik ist gleichfalls nicht zu vernachlässigen, denn die Jugend der Volksschule hat eine doppelte Bestimmung; sie hat einen Kreis von militärischen Uebungen durchzumachen; sodann ist sie bestimmt zu verschiedenen mechanischen Thätigkeiten. In beider Beziehung ist es wichtig, Gymnastik in der Volksschule zu treiben, deren Ziel in der Virtuosität der Bewegung des Leibes und der einzelnen Glieder in ihrem richtigen Verhältniß zum Ganzen besteht und Kraft und Gewandtheit zum Resultat hat. Der Religionsunterricht gehört nicht eigentlich in die Schule; er ist nur ein Rest aus früherer Zeit, in der diese Anstalten, kirchlichen Ursprungs, der Kirche untergeordnet waren. Jetzt sind sie nicht mehr kirchliche Anstalten; die Jugend wird als ein Bestandtheil der Gemeinde betrachtet, und die Kirche nimmt ihr Interesse an der Jugend dadurch wahr, daß diese in der Familie an die Geistlichen der Gemeinde gewiesen wird. „Das Wiederaufnehmen und Hervortreten der Andachtsübungen und des Religionsunterrichts hängt mit einer besondern Modification des religiösen Interesses zusammen. So kommt noch ein Nachtheil hinzu, indem eine Einseitigkeit hineingelegt wird; eine bestimmte Auffassung des Christenthums nicht von allen der Kirche angehörenden Gliedern anerkannt, findet mehr oder weniger Eingang und wird in den Schulen bevorzugt, und die Schule, die das ausgleichende Princip im Auge haben sollte, ruft eine Opposition hervor gegen einen Typus, den das religiöse Leben in einem anderen Umkreise genommen hat, und gegen das oft recht wirksame religiöse Leben in den Familien. Gerade in solchen Zeiten, wie die unsere ist, sollte man in den Schulen nicht den Religionsunterricht hervorheben." „Was nun den Gebrauch der Bibel in der Schule betrifft, so liegt zunächst das alte Testament sehr weit wohl von der Absicht ab, welche die evangelische Kirche beim Gebrauch der Bibel hat. Auch ist

schwer zu glauben, daß eine rechte Fertigkeit im Lesen durch Uebungen in diesem Theile der Bibel erworben werden könne, weil so vieles vorkommt, was in unserer Sprache nicht gut wiedergegeben werden kann. In Betreff des neuen Testaments ist freilich die unserer Kirche zum Grunde liegende Idee, daß es allen solle bekannt sein. Aber wir wissen auch, wie schwer es ist, ohne eine Anleitung, die schon eine wissenschaftliche ist, dasselbe zu verstehen. Was kommt da anderes heraus, als daß der Jugend die heilige Schrift zum todten Buchstaben wird. Wenn man sagt, der Religionsunterricht müsse dann dies beleben: so kann dies doch gar nicht im Verhältniß stehen mit diesem Mechanismus; und schwerlich ist der Nachtheil aufzuheben, der daraus nothwendig hervorgeht, wenn Unverstandenes immerfort gelesen wird. Die Opposition gegen den Gebrauch der Bibel in der Schule zum Lesen ist nicht einem neoterischen Princip zuzuschreiben, sondern gerade die Ehrfurcht vor diesem Buche muß gegen diesen Gebrauch einnehmen."

Der Kanon bei all' diesem Unterricht ist: Die ganze Reihe von Thätigkeiten ist so einzurichten, daß alles, was die Zeit erfüllt und als Aufgabe gestellt wird, seine Befriedigung in sich selbst und in dem Zusammenhange mit dem Vorhergehenden trage. Die Cautel ist diese, daß der Jugend nichts gegeben werde, was blos für die Zukunft seinen Werth hat. Verbindet man mit dieser Cautel den positiven Kanon, die möglichst reichhaltigste Entwicklung dessen, was schon vorher dagewesen ist: so hat man das allgemeine Princip für die Methode. —

Abgesehen von den eigentlichen Regierern giebt es eine große Menschenklasse im Staate, die einen bedeutenden Einfluß auf eine große Zahl anderer Menschen ausübt, dadurch vorzüglich, daß sie zwar Geschäfte und Gewerbe, aber in größerem Stil und mit größerem Aufwand von Kräften treibt und viele mechanische Arbeiter beschäftigt und beaufsichtigt, also ein Regiment zu führen hat. Für die Vorbildung derselben sorgt die Bürgerschule. Ihre Bildung ist eine Erweiterung oder Veränderung des Charakters dessen, was ganz fragmentarisch in der Volksschule gelehrt wird. Das Gesammtgebiet ihres Unterrichts ist folgendes: a) Die formalen Unterrichtsgegenstände. Der Unterricht in der Muttersprache wird soweit als möglich ausgedehnt: das Ziel ist das vollkommene Verständniß dessen, was in der Muttersprache wirklich lebt, und die vollständige Fertigkeit, in dem Leben, in welches die Jugend übergeht, sich mit Sicherheit der Sprache bedienen zu können: darum ist unbedingt erforderlich eine gleichmäßige Fortschreitung der Uebung im schriftlichen Ausdruck und in der unmittelbar mündlichen

Production. Die Bürgerschule hat sodann den mathematischen Unterricht, der in der Volksschule als Formen- und Zahlenlehre getrieben wird, aufzunehmen und zu erweitern, ohne sich in die Construction der rein wissenschaftlichen Principien einzulassen. Mit der Mathematik ist im Verein mit dem Sprachunterricht zugleich ein Unterrichtsgegenstand gegeben, in dem das wissenschaftliche Talent auch ohne das Medium der alten Sprachen sich manifestiren kann. Wir gewinnen nicht nur, wenn die alten Sprachen von der mittleren Bildungsstufe ausgeschlossen werden, mehr Raum für die genannten Gegenstände und die eigentlichen Realien, sondern wir haben dann auch sichere Prüfungsmittel eines Talents. Es giebt nämlich zwei verschiedene höhere Talente, das eine mehr beruhend auf dem Metaphysischen, das andere auf dem Mathematischen, dieses überwiegend der Naturwissenschaft sich zuneigend, jenes der ethischen Wissenschaft, der Geschichtskenntniß. b) Das Gebiet der materialen Unterrichtsgegenstände. Geschichte und Geographie sind soweit zu lehren, daß die Zöglinge in ihrem späteren Leben im Stande sind, die politischen Verhältnisse zu verstehen: es ist im Geschichtsunterricht das Augenmerk auf die Gegenwart festzuhalten; zugleich auch die Beziehung auf das Geographische und Ethnographische. Physik und Chemie sind für diese Stufe von besonderer Bedeutung. In ihnen ist, wie bei der Naturgeschichte von Naturgegenständen, von Experimenten auszugehen. Als ein neuer Gegenstand sind in diesen Cyklus die fremden lebenden Sprachen aufzunehmen, natürlich nur der Nationen, welche im unmittelbaren Verkehr mit der erziehenden Generation stehen. Wenn wir einen ausführlichen Unterricht in der Muttersprache zu Grunde legen: so werden von ihr aus die überwiegend germanischen Sprachen auf comparative Weise zu erlernen sein; die romanischen, nach einer comparativen Grammatik zu lernen, schließen sich dann an. —

Wenn es sich ausführen ließe, daß die Jugend, außer denen, die schon früher aus der Volksschule und der niederen Bürgerschule in die mechanische Gewerbsthätigkeit übergehen, gemeinschaftlich in der höheren Bürgerschule unterrichtet, und daß nach Vollendung dieses Cyklus entschieden würde, welche in die Geschäftsthätigkeit übergehen könnten, und welche für die wissenschaftliche Ausbildung Fähigkeit und Neigung hätten; so wäre das das sicherste, und es würde dann das neue höhere Bildungsreis auf die vorhergegangene reale Bildung gepfropft. Denn die wissenschaftliche Bildungsstufe setzt die reale Bildung voraus; ihr erstes Stadium ist die allgemeine wissenschaftliche Bildung und zwar als ein Ganzes für sich, ihr zweites Stadium als ein besonderes umfaßt die zum Theil schon über die Erziehung hinausgehende Vorbereitung

für das Berufsleben. Das Gesammtgebiet der Unterrichtsgegenstände für diese wissenschaftliche Bildungsstufe innerhalb der zweiten Lebensperiode ist folgendes: 1) Sprachstudien: nach der Praxis vornehmlich oder ausschließlich die alten Sprachen, weil diese das historische Fundament unserer Bildung sind. Die Methode bei Erlernung der Sprachen ist: Alles Todte und alle Fortschreitung der Art, daß eine Menge materieller Kenntnisse abgesehen von einem eigentlichen Gebrauch mitgetheilt wird, muß vermieden werden. Im Anfang der Erlernung muß die Productivität mit der Receptivität vollkommen im Gleichgewicht stehen; von dem Punkte an, wo man sich mit der Literatur eines fremden Volkes beschäftigt und dieselbe sich anzueignen strebt, wird die eigene Productivität zurückgedrängt; sie wird allerdings fortgesetzt, aber nur als Ergänzung, Wiederholung, und als ein Mittel, um das Festhalten des Individuellen in jedem Sprachgebiet zu beschränken. Die Uebungen im Schreiben des Griechischen und Lateinischen sind deshalb in den oberen Klassen zu beschränken; dagegen ist die Sprache im Großen mehr aufzufassen: man muß sich der Sprache in ihrem ganzen Lebenskreise, so weit er vor uns liegt, bemächtigen. — Der Geschichtsunterricht zielt auf eine ausführliche Kenntniß der alten und neuen Geschichte, besonders der alten im Zusammenhange mit den alten Sprachen: es ist ein allgemeines Bild der Völkergeschichte zu geben. Der geographische Unterricht muß sich mit dem physiologischen verbinden; wesentlich ist dabei ein fortlaufendes Erdbild in Bezug auf Politik, Cultur, Erfindungen rc. 3) Die Naturkunde hat gleiche Behandlung wie in der Realschule zu erfahren. Nur ist in den Gymnasien die Physik in kürzerer Zeit zu lehren, um Raum für die Philologie zu gewinnen. Eben so mit der Mathematik. 4) Bei der Anleitung zum Gebrauch der Muttersprache muß es als ein großer Fehler und Mangel bezeichnet werden, wenn man auf diesem Unterrichtsgebiete durchaus nur auf die schriftliche Uebung, nicht aber gleichmäßig auf die Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache Werth legt. Es ist Mangel an Bildung, wenn einer nicht im Stande ist, gleich unmittelbar seine Gedanken über irgend einen Gegenstand gehörig mitzutheilen. Je mehr die Selbstthätigkeit des Zöglings zunimmt, um so mehr tritt die Thätigkeit der Schule zurück, bis in der dritten Periode die Jugend der Volksschule und der Bürgerschule aus derselben in die Familie zurücktritt, um das eigentliche Berufsleben oder doch die specielle Vorbereitung auf den bestimmten Beruf zu beginnen. Immer aber bedarf sie noch eines gemeinsamen Lebens — als Fortsetzung des vorangegangenen Lebens in der Schule,

insofern es sich auf die Entwicklung der Fertigkeit, den Unterricht bezieht, also eine Gemeinschaft des Unterrichts theils als Wiederholung und Erneuerung, theils als Fortentwicklung des in der Schule Aufgenommenen, — und als Fortsetzung des vorangegangenen Lebens in der Schule in Beziehung auf die freie Thätigkeit und das Spiel, damit die Trennungen, die sich auf das Geschäftsleben beziehen, wenigstens momentan aufgehoben werden, ein Vergessen des besonderen Berufes und Standes in der Zeit der gemeinsamen freien Thätigkeit möglich und dadurch der nachtheilige Einfluß, den die Gemeinschaft des Gewerbes auf den Gemeingeist hat, geschwächt wird. — Die Zöglinge, welche in den Stand der Regierenden eintreten wollen, gehen in der dritten Lebensperiode auf die Universitäten, durch die das Princip dargestellt ist, daß in diesem letzten Stadium der Erziehung die Anleitung zur Wissenschaft und die besondere letzte Vorbildung für diejenigen verschiedenen Geschäfte, welche die höchste Leitung der öffentlichen Angelegenheiten in sich schließt, verbunden ist. —

---

c. Die Theologen.

35.

Dursch und Palmer.

Die Erziehungsideale der Dichter sind neue großartige Erziehungstempel, aufgebaut von der dichterischen Phantasie — in vielem weit abgehend von den Bauten, in denen sich die gegenwärtige Erziehung eingehaust hat, aber durch die Herrlichkeit ihrer Constructionen die Gegenwart aufreizend, daß sie nachahmend manches Gute für ihre eigenen Arbeiten von ihnen herübernimmt. Ihre Ideale sind besonders für die Männer der Zukunft, für diejenigen Naturen, welche ihren Anlagen gemäß über das Alte weg zum Neuen eilen und die Zukunft auf die Gegenwart, über die Gegenwart hinaus, zu bauen streben.

Die Erziehungsideale der Philosophen sind consequente Geistesgeburten nach Inhalt und Form, — von einem einzigen Gedanken aus construirt, nicht gefesselt von der empirischen Wirklichkeit, nur die Wahrheit im Reiche der Idee suchend und diese mit der Schärfe des Verstandes darstellend. In den philosophischen Erziehungsidealen finden

diejenigen Pädagogen die Wahrheit der Pädagogik, welche, selbst mit vorwiegendem Denkvermögen beanlagt, in scharf abgegrenzten Systemen die Grundlagen der pädagogischen Kunst suchen. Zugleich griffen die Philosophen dadurch in die allgemeine Erziehungskunde und Erziehungskunst schöpferisch und weiterbildend ein, daß sie die empirisch gefundenen Wahrheiten vor das Forum des Denkens zogen und dort ihnen ihr Recht sprechen ließen.

Aber nicht Dichter und Denker machen allein die wirkliche Welt des Geisteslebens aus. Neben den dichterischen Idealisten und neben den philosophischen Denkern stehen in der ethischen Welt die Theologen, und das Recht dieser ihrer Anschauung kann nur von da ab in Zweifel gezogen werden, wo sie allein Recht haben wollen, und alles Leben des Geistes von dem theologischen Gesichtspunkte aus betrachten und zu beurtheilen resp. zu verurtheilen wagen. Darum treten neben die dichterischen und philosophischen Erziehungsideale die theologischen, die im Gebiete der Pädagogik ihren Werth wesentlich darin haben, daß sie der abstracten formalen Bildung gegenüber, die das Wesen der Erziehung allein in Entwicklung der Denkwelt sucht, die Erziehung des Gefühls betonen und zum Mittelpunkt der Gefühlsbildung die Religion setzen. Ihr Irrthum ist jedoch, daß sie die Religion mit der Theologie verwechseln, daß sie an die Stelle der Religion die Theologie setzen, und daß sie dann von der Theologie aussagen, was nur von der Idee der Religion gilt, nämlich, daß sie perfect und daher einer Vervollkommnung weder fähig noch bedürftig sei. Statt daß sie daher die Theologie als die Wissenschaft von der Religion im allgemeinen Flusse der Wissenschaft mit der Zeit in immer neue Entwicklungsprocesse eingehen lassen sollten, setzen sie als absolute Wahrheit die Theologie einer längst vergangenen Zeit, die an dem Denken und Fühlen der Gegenwart keine Anknüpfungspunkte mehr hat. Sie erlösen daher nicht von der Verstandesbildung, sondern verfestigen vielmehr in derselben. Denn hat die Denkpartei der Pädagogen den Geist auf dem Streckbett des Verstandes ausgestreckt und ausgereckt, so daß der Mensch von ihnen nur als ein verschränkter und verrenkter Verstand zurückkommt, so suchen ihn im Gegentheil die nach rückwärts schauenden Pädagogen in einem Verstandesbett zu messen, daß sein bestimmtes Maß hat, und alle Hände und Füße des Geistes, welche dieses Maß überschreiten, abzuschneiden, so daß statt des charakterstarken Mannes nur ein großes zaghaftes, die Erde verachtendes Kind am Endziel der Erziehung erscheint. —

Auf dem Boden der theologischen Erziehungsideale, die ihre Zukunft in der Vergangenheit haben, repräsentirt Dursch den Katholicismus,

Palmer den **Protestantismus**. Beide stehen auf den Symbolen ihrer Kirchen, die schon in dem Formalprincip oder in den Erkenntnißquellen des Glaubens differiren. Die protestantische Kirche legt das überwiegende Ansehen der heiligen Schrift, die katholische der Tradition bei, und während jene dem Grundtext der Bibel allein Authenthie zuspricht, bezeichnet diese die Vulgata als authentica, welche allein die Kirche richtig auszulegen versteht, indeß der Protestantismus dem Einzelnen das Recht zugesteht, die Schrifterklärung aus den Schriften selbst zu schöpfen. Der Katholicismus nimmt sodann an, daß in der Stiftung der sichtbaren Kirche der ganze göttliche Inhalt der unsichtbaren in die Erscheinung übergegangen sei; nach der protestantischen Anschauung dagegen besteht die Kirche in der unsichtbaren Gemeinschaft aller derer, bei welchen das Evangelium recht gelehrt und die Sakramente richtig verwaltet werden. Der oberste reformatorische Grundsatz oder das Materialprincip des evangelischen Systems ist die Rechtfertigung durch den Glauben: diese Lehre beruht auf der Anerkennung des allgemeinen Sündenverderbnisses; und wie der Heilsglaube den innersten Mittelpunkt, so bildet die Erbsünde, welche nothwendig auf die Lehre von der Gnade und Prädestination führt, den Ausgangspunkt der protestantischen Symbole. Während nun die römisch-katholische Kirche mit den Protestanten darin einig ist, daß der gefallene Mensch allein durch das Verdienst Christi von Gott begnadigt werden kann, läßt sie den Act der Rechtfertigung mit dem der Heiligung des Sünders (— die nach dem Protestantismus nach einander folgen —) in den einen Act der Gerechtmachung zusammenfallen, und faßt sie, während der Protestantismus sagt: „sola fides justificat“, den Glauben als ein blos Intellectuelles, als einen bloßen assensus (Beifall zur Lehre vom Verdienst Christi) von Seiten des Menschen, und läßt sie darum neben demselben als Bedingung der Rechtfertigung die Hoffnung und die Liebe hergehen. Endlich noch (— und das ist für die Pädagogik besonders wichtig —) lehrt die katholische Kirche, daß die durch den Sündenfall verlorene ursprüngliche Gerechtigkeit (das Ebenbild Gottes) nicht zur menschlichen Natur wesentlich mitgehöre, sondern eine zu den natürlichen Anlagen des Menschen von Gott hinzuverliehene Gabe gewesen sei, während die protestantische sagt, daß die vollkommene Gerechtigkeit, Heiligkeit und Unsterblichkeit, in welcher der Mensch vor dem Falle zum göttlichen Ebenbilde geschaffen worden, eben seine ursprüngliche wahre Natur gewesen sei. Und indeß der Protestantismus lehrt, die menschliche Natur sei durch den Sündenfall so ganz und gar im innersten Kern verdorben, daß die ursprüngliche Heiligkeit und Gerechtigkeit und mit ihr alle Freiheit

des Willens, alle Kraft zum Guten verloren worden und der Mensch durch sich selbst nur noch sündigen könne; auch die Folgen davon sich vom ersten Menschen auf seine Nachkommen in der Weise erstreckt hätten, daß dieselben in Folge eines angebornen Hanges zum Bösen zu jeglichem Guten unfähig und damit der Verdammniß anheimgefallen seien: behauptet vielmehr der Katholicismus, die geistigen Kräfte des Menschen seien im Sündenfall nicht verloren gegangen, sondern nur so zerrüttet und verdorben worden, daß der freie Wille geschwächt und gebeugt und nicht mehr so, wie bisher zum Guten fähig sei, so daß die bleibende Neigung zum Bösen nur causaliter, nicht aber formaliter Sünde ist. —

Wie weit die Symbole des Katholicismus und Protestantismus auseinandergehen, so weit differiren Dursch und Palmer unter einander. —

Martin Georg Dursch

wurde geboren zu Deggingen im Königreich Württemberg am 11. November 1800, besuchte das Gymnasium zu Ellwangen, absolvirte das Studium der Philosophie und Theologie in Tübingen, widmete sich bis 1828 unter de Sacy dem Studium der arabischen Sprache, unter de Chezy dem des Sanskrit zu Paris, ward darauf Professor der klassischen Literatur am obern Gymnasium zu Ehingen, 1842 Pfarrer zu Wurmlingen, 1850 Stadtpfarrer und Dekan zu Rottweil. In seiner 1851 erschienenen „Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens" sucht er zu beweisen, daß, wie außer der katholischen Kirche kein Heil, so auch ohne dieselbe keine Erziehung möglich sei. Nur in der Offenbarungslehre findet er eine sichere und vollständige Erkenntniß des menschlichen Wesens. Der Mensch ist ihm nach derselben die organische Einheit von Natur und Geist. In ihm erreicht die sichtbare Schöpfung ihre Vollendung. Gott hat aber den menschlichen Leib nicht nur mit einer Lebensseele, sondern auch mit einem persönlichen unsterblichen Geiste belebt. Der Geist des Menschen, das Ebenbild Gottes, erkennt, fühlt und will: durch Verbindung von Intelligenz, Gemüth und Wille zu einer lebendigen Einheit ist der Mensch ein persönliches Wesen. Vermöge dieser Kräfte ist der Geist Herrscher in der Natur. Er macht die Natur vermöge seiner Intelligenz zum Gegenstande seiner Erkenntniß, vermöge seines Gemüths sympathisirt er mit ihr und vernimmt und spricht aus dem Hymnus, den die Geschöpfe auf Gott anstimmen, und vermöge seines freien Willens zieht er die Naturdinge in seine Dienstbarkeit. Die Bestimmung des

Menschen besteht darin, daß er Gott und die Welt recht erkenne und dann nach dieser Erkenntniß wolle und handle; oder daß er seine Verhältnisse zu Gott und der Welt so vollziehe, wie sie Gott geordnet hat. Mit der Schöpfung des menschlichen Geistes war blos die Potenz seines Lebens gesetzt, aber noch nicht die Vollendung seines Lebens in Heiligkeit und Gerechtigkeit. Das, was der Geist erst durch freie Selbstentscheidung erreichen kann, Heiligkeit und Gerechtigkeit, hat ihm Gott uranfänglich aus besonderer Gnade beigelegt. Da aber der Geist des Menschen vermöge seiner Freiheit das übernatürliche Gnadengeschenk der Heiligkeit und Gerechtigkeit mit der Unsterblichkeit des Leibes behaupten oder verwerfen konnte, und dieses wirklich gethan hat, so ist das Christenthum diejenige Anstalt, durch welche das ganze menschliche Wesen erneuert und in seinen ursprünglichen Zustand zurückversetzt werden soll. Wenn die heilige Schrift die Anforderung an den Menschen stellt, Christo ähnlich zu sein und hierin die Wiedergeburt und die Vollkommenheit des menschlichen Lebens erkennt, bezeichnet sie zugleich dadurch auch die Aufgabe der christlichen Pädagogik, indem das Sein ein Werden voraussetzt. Die christliche Pädagogik ist demnach die Wissenschaft einerseits vom Wesen, dem religiös sittlichen Zustande der Menschheit nach dem Abfall von Gott, von der Erlösungsbedürftigkeit und Fähigkeit, und von der wirklichen Zurückführung des Menschen zu seiner wahren Bestimmung, andererseits von den von Christus gegebenen Mitteln zu dieser Zurückführung und von der Art und Weise, wie diese bei den Unmündigen angewendet werden sollen, damit sie wirklich Christus ähnlich und Menschen in der vollen Wahrheit des Wortes werden. Macht sich die moderne Pädagogik zur Aufgabe, den Unmündigen zur Humanität zu erziehen, oder setzt sie den Zweck der Erziehung in die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten, oder geht sie noch weiter und höher und beabsichtigt durch die Erziehung Gottähnlichkeit: so sind diese Grundsätze doch nur wahr und gut, wenn sie einen christlichen Sinn haben. Denn die reale Idee der Humanität finden wir nur in Christus, und nur auf dem Standpunkte des Christenthums kann man ohne subjective Beirrung sagen, was wahr und gut ist. Die auf die That Jesu gegründete und von dem heiligen Geiste belebte Kirche ist die große, einzig wahre Erziehungsanstalt der Menschheit.

Die wahre Bildung wird erreicht, wenn das Gemüth des Menschen vom Geiste des Christenthums lebendig durchdrungen und die Frucht

des heiligen Geistes ist. Da nun aber durch keine Anstalt der Welt der Mensch zu seinem wahren Leben zurückgeführt werden kann, als durch die christliche Kirche: wer sollte Anstand nehmen, zu behaupten, daß die wahre Menschenbildung nur durch die christliche Kirche vermittelt werde? — — Die Pädagogik, die nicht nur die Wiedergeburt des getauften Menschen bewahren, sondern dieselbe zur freien That des Menschen machen soll, hat eine negative und eine positive Aufgabe: sie soll von dem Kinde alles das abhalten, was es seiner Taufgnade berauben, die ihm zugewendete Erlösung unwirksam machen und von Gott ewig trennen kann, und sodann alle Mittel anwenden, daß das Samenkorn eines heiligen und gerechten Lebens, die Taufgnade durch freie Thätigkeit sich entwickle, das Keimen desselben alle Kräfte des Geistes durchdringe und das Leibliche durch das Geistige beherrscht und verklärt werde. Die Erzieher, die diese Aufgabe lösen können, müssen vom Geiste des Christenthums erfüllt sein: es sind die Aeltern, die Schullehrer und die Geistlichen. — Sehen die Aeltern allein auf die Weckung und Stärkung der Geisteskräfte, so ist die erste Erziehung eine rein heidnische. In Beziehung auf das Gemüth sollen die Aeltern darauf bedacht sein, daß die sinnlichen Triebe 2c., wo sie hervortreten, zurückgedrängt und die Kinder deshalb an Ordnung, Mäßigkeit, Zufriedenheit, Bescheidenheit, Genügsamkeit 2c. gewöhnt werden. Dazu Mutterliebe und Belehrung, daß Gott im Himmel uns alles gebe, was wir bedürfen, weil er uns liebt, daß also Gott geliebt werden muß, daß vor Gott alle Menschen gleich sind, alle die große Familie Gottes auf Erden bilden und Christo angehören, woran sich die Anforderung knüpft, alle Menschen zu lieben und gegen alle höflich, freundlich, leutselig und wohlwollend sich zu betragen. In Beziehung auf den Willen haben die Aeltern darauf zu wirken, daß die aus der sinnlichen Begierlichkeit, welche auch in dem Getauften bleibt, sich früh schon entwickelnden bösen Begierden, als Genußsucht, Eigennutz, Habsucht, Rechthaberei, Eigensinn, Trotz 2c. gemäßigt und zur Thätigkeit für das Gute gewöhnt werden. Da die Sinnlichkeit nicht verständig ist und die Gewöhnung oft nur durch Zwang erreicht wird, so sind gewöhnlich auch Strafen anzuwenden. Die Liebe ist der Grund, das Maß und Ziel der Züchtigung oder der Strafen, — die überall dem Alter, dem Vergehen angemessen und von der Art sein sollen, daß das begangene Unrecht zum entsprechenden Gefühl gebracht werde. Die Belohnungen der Kinder bestehen in Vergünstigungen und Auszeichnungen, welche die Sinnlichkeit nicht wecken dürfen, — und in Lob, von dem alles auszuschließen ist, was nicht auf freier Thätigkeit beruht, was das

Kind nicht selbst erworben hat, z. B. körperliche und geistige Vorzüge. —

An der öffentlichen Schule sind Kirche und Staat betheiligt, denn beide haben ein Interesse bei der Erziehung der Kinder. Erkennt der Staat sein wahres Interesse, so wird er dem Einfluß der Kirche auf die Volksschule nicht entgegenwirken, sondern die Wirksamkeit der Kirche unterstützen. Und weil die Kirche die Mutter der Schule ist, und es so ganz in ihrer Mission liegt, die Menschen zu wahren Menschen zu erziehen, die aus freier Selbstbestimmung ihre ewige und zeitliche Bestimmung erfüllen, die Schule aber durch Entziehung und Leitung der Gefahr ausgesetzt wird, des christlichen Geistes ganz bar zu werden, so muß sie die Trennung der Schule von der Kirche für Unnatur erklären. Die Geistlichen vertreten das Interesse der Kirche und die Lehrer das des Staates: wenn Geistliche und Lehrer nicht zusammenstimmen, wird der Zweck der Schule nimmer erreicht. — Die Schule umfaßt in 3 Klassen die Schüler vom 6.—8., vom 8.—12. und vom 12.—14. Lebensjahre. Vom 6.—8. Lebensjahre muß das Kind lesen und schreiben lernen: Lesen und Schreiben sollen zugleich gelehrt, bei beiden soll der Verstand in Thätigkeit gesetzt werden. Daneben ist — besonders durch Gesang und gemüthliche Erzählung — darauf zu sehen, daß die Kinder frommen, weichen und zarten Herzens werden, daß ihre Liebe zu Gott und Christus wächst, und daß die Liebe und Ehrfurcht gegen die Kirche immer mehr belebt wird. Bei der religiös-moralischen Pflege wird das apostolische Glaubensbekenntniß zu Grunde gelegt: nicht wohlbegründete und erleuchtete Kenntnisse können den Schülern auf dieser Stufe über dasselbe beigebracht werden; es soll vielmehr nur ein Wissen sein, das durch den folgenden Unterricht immer klarer, weiter und begründeter wird. — Vom 8.—12. Lebensjahre werden die Kinder im Lesen, Schreiben und Rechnen durch fortlaufende Uebung immer weiter geführt. Auch soll man jeden Fortschritt zur Bereicherung mit nützlichen Kenntnissen benutzen: das Lesebuch dient dazu. Die Gefühle der Ehrfurcht und Liebe gegen Gott werden in dem jugendlichen Gemüthe besonders durch Theilnahme an dem Gottesdienste und durch Erklärung von den kirchlichen Zeiten, Gebräuchen und Ceremonien geweckt und gepflegt. Beim Religionsunterricht werden die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments zu Grunde gelegt. Auch soll man den Gesang fortwährend zur Bildung des jugendlichen Gemüthes benutzen. Außerdem muß man das Kind anhalten, daß es zu Hause oder wo es sei, bei dem Glockengeläute Morgens, Mittags und Abends die vorgeschriebenen Gebete verrichtet ꝛc. — Vom 12.—14.

Lebensjahre endlich muß besonders auf Erweckung des Verstandes durch Bilder und Erklären von Begriffen, Urtheilen, Schlüssen 2c., durch Kopf- und Tafelrechnen, — auf Erweckung der Vernunft durch Hinweis auf die Ordnung und Zweckmäßigkeit von Himmel und Erde gesehen werden. In der Geschichte ist auf den weisen Plan Gottes, der dem Thun der Menschen wie dem Leben der Natur zu Grunde liegt, hinzuweisen. Solche Geschichte muß neben den Kenntnissen vom Menschen, neben dem Wichtigsten aus der Geographie und aus der Naturkunde das Lesebuch enthalten. Zur Pflege des Gemüths dienen Beispiele von wahrer Vaterlandsliebe, von Freundschaft, Aufopferung, Feindschaft, Wohlthätigkeit 2c. Besonders noch sind die Zöglinge über die Natur und Bestimmung des Gewissens zu belehren und anzuhalten, auf diese Stimme zu hören und ihr zu folgen. Beim Religionsunterichte müssen sie den Katechismus als ein organisch gegliedertes Ganzes überschauen und ihn dem Gedächtniß fest einprägen. —

Auf demselben orthodox-theologischen Boden der Anschauung wie Dursch steht

Christian Palmer

mit seiner „evangelischen Pädagogik“, nur daß er an der Stelle, wo jener die christliche Religion mit der katholischen Kirche verwechselt, die orthodoxe Dogmatik des Protestantismus, d. i. die theologische Anschauung des 16. und 17. Jahrhunderts durch moderne, meist der Schleiermacherschen Theologie entnommene Elemente gefärbt, mit dem Wesen der christlichen Religion identisch setzt. Es kommen bei Palmer wie bei Dursch wesenhafte Momente der Pädagogik in den Vordergrund, die bei anderen Richtungen, besonders bei der philosophischen und abstracten Denk-Pädagogik, zu sehr in Vergessenheit gerathen waren; aber zugleich wird auch von ihnen der objective Standpunkt der Pädagogik wesentlich dadurch verrückt, daß ihr ganzer lebendiger Inhalt von der beengten Anschauung der Orthodoxie aus gemessen wird.

Christian Palmer ist am 27. Januar 1811 in Winnenden geboren, hat das evangelisch-theologische Seminar in Tübingen durchlaufen, als Vicar auf einem Pfarrdorfe viel sich mit der dortigen Schule beschäftigt, ist von 1836—1839 als Repetent am Tübinger theologischen Seminar thätig gewesen, um darauf bis 1843 als Diaconus in Marbach zu fungiren, seit 1848 als Archidiaconus und seit 1852 als ordentlicher Professor der Theologie in Tübingen rastlos thätig zu wirken und in der Wissenschaft durch seine „evangelische Homiletik“, „evangelische Katechetik“ und „evangelische Pädagogik“ die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Seine „evangelische Pädagogik“ ist

der reinste und wissenschaftlichste Ausdruck der gegenwärtigen orthodoxen Theologie.

Das Höchste, wonach der Erzieher zu streben hat, ist — nach Palmer, — „daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werke geschickt.“ Als Endziel seiner Thätigkeit hat also der Erzieher anzusehen, daß aus dem Zögling ein durch's Christenthum vollkommener Mensch werde, d. i. ein Mensch, dem nichts Menschliches fremd ist, der aber alles durch den Geist Christi, als des Gottmenschen, heiligt und verklärt.

Die christliche, d. i. erlösende Erziehung hat sich auf die Lehre von der Erbsünde zu stützen: „Je weniger an ein tiefes Verderben in der Seele des Menschen geglaubt wird, desto weniger wird an der Befreiung von demselben gearbeitet; je mehr in allen kindlichen Verirrungen nur unschuldige Schwächen gesehen werden wollen, desto mehr wird man sie übersehen; je früher man schon in den Schulen, die Sätze von der Menschenwürde und den Menschenrechten ausposaunt, desto eher werden sich die jungen Weltbürger den sie demüthigenden Pflichten und den ihnen lästig fallenden Opfern entziehen.“ Auf diese Gedanken Schenkel's stützt sich die Pädagogik Palmer's. Es ist ihr gewiß, daß die pelagianische Anthropologie der modernen Erzieher eine höchst nachtheilige Wirkung geübt hat, und daß mit dieser Richtung ein großer Theil der Gebrechen unserer Zeit, die Genußsucht und Weichlichkeit, das leichtfertige Spiel mit allem, was dem Menschen heilig ist, der Widerwille gegen jede objective feste Ordnung, die Aufblähung der Subjectivität zusammenhängt. Im Gegensatz zu der modernen Pädagogik fängt sie den ersten Act der Erziehung mit der Taufe an, indem dadurch das Kind das Recht und der Erzieher die Pflicht bekommt, das von Gott Geschenkte christlich zu erziehen, und indem sie annimmt, daß mit ihr in dem Kinde selber ein Gegengewicht gegen die Sünde, der Anfang einer Reihe von heiligen Wirkungen des göttlichen Geistes gesetzt werde, die das Kind schon nicht mehr in seiner puren Sündhaftigkeit belassen, sondern bereits das neue Geschöpf in ihm zeugen und ausbilden. Wie die evangelische Pädagogik auf dem sittlichen Gebiete von der Erbsünde auszugehen hat, so kennt sie in Hinsicht der Intelligenz nur Einen, der da sagen konnte: „Ich bin die Wahrheit“; — und sie weiß darum, daß der Mensch diese Wahrheit nicht aus sich selbst erzeugt, sondern von jenem Einen zu empfangen hat. Sie fordert statt Dinter'scher Sokratik und Pestalozzi'scher Geistesgymnastik in allen Dingen, in religiösen und

profanen, daß man etwas Tüchtiges lerne, obschon sie zugleich auch die Stoffe des Lernens als Mittel der Geisteswecknng, der formalen Kraftbildung behandelt wissen will. Sie tritt der Meinung entgegen, als müßte von menschlicher Erkenntniß alles und jedes dem Kinde von außen gegeben werden, wozu von seiner Seite im Grunde nichts als das Gedächtniß in Anspruch genommen wird; es ist diese Meinung unevangelisch, denn die göttliche Offenbarung ist ja nicht eine bloße Mittheilung von Erkenntnißstoffen, sondern eine Belebung und Kräftigung des sittlichen Bewußtseins, des geistigen Lebens durch die göttliche Heilsthatsache, die darum auch nicht als bloßer Stoff des Wissens von einem Geschlecht dem andern überliefert wird, sondern sich gleichsam in's subjective Leben übersetzt. Und sie bekämpft auch den Subjectivismus, nach dem im Subject alles liegen, alles vorhanden sein soll, und zuletzt auch alles nur darauf ankomme, daß das Subject zu voller Kräftigung gelange, und alles Objective zum bloßen Mittel herabgesetzt wird: eine Ansicht, die nur dann einen Sinn hat, wenn man die platonische Lehre von den angebornen Ideen voraussetzt.

Das methodische Princip ist — nach Palmer — die Weisheit; denn nur aus ihr geht die volle Anwendung jedes Gesetzes auf den einzelnen Fall hervor. Die Weisheit aber, wenn sie auch bei der Erziehung alle Mittel, die ihr Schrift und Erfahrung bieten, anwendet, setzt ihr Vertrauen auf Gott und stellt in der Erziehungsmethode das Gebet obenan.

Der reale Grundbegriff christlicher Erziehungslehre ist der der Zucht. Die Zucht begreift alles in sich, was den noch vom Fleisch beherrschten Willen nöthigt, sich einem höheren Willen, einem Gesetz zu unterwerfen. Für alle Functionen des Erziehers ist Zucht der Grundbegriff. Sie theilt sich in die Zucht der Liebe und der Wahrheit. Die Zucht der Liebe äußert sich vor allem darin, daß der Erzieher auf den Zögling unausgesetzt Acht hat, — nicht allein in Bezug auf das äußere Leben, sondern auch auf das Leben der Seele. Immer aber muß sie anhalten und abhalten, und durch beides dasjenige Handeln hervorbringen, worin das christliche Leben sich verwirklicht. Des Kindes Handeln ist aber wesentlich ein dreifaches: 1) Das, worin es seinen instinctiven animalischen Bedürfnissen folgt: hier hat die Zucht anzuhalten und abzuhalten in Bezug auf Nahrung, Kleidung, Ruhe und Bewegung und Reinlichkeit. 2) Das, worin es zwar von höheren rein menschlichen Trieben geleitet wird, das aber noch keinen Werth für die christliche Lebensgemeinschaft hat, sondern noch als **Spiel** erscheint. Im Spiel soll

das Kind an weniges gewöhnt werden, da die Menge dasselbe nur begehrlicher und unsteter macht. Das Geeignete werden theils Thierfiguren, theils Darstellungen aus der Menschenwelt sein. Diejenige Art hat den Vorzug, welche dem Kinde am wenigsten schon Fertiges giebt und doch gerade so viel, als es braucht, um in unerschöpflicher Mannichfaltigkeit damit zu handtiren. Dann die Spiele, welche ihren Reiz in der kunstfertigen Bewältigung irgend einer Naturkraft haben, die im Spielzeug repräsentirt ist, z. B. die Spiele mit dem Ball 2c. Nicht die Fröbel'schen Spiele: „den systemsbedürftigen Geist, der im Pädagogen arbeitet, trägt das Kind nicht in sich, und es wäre wohl einer Probe werth, ob die auf die schmale Kost mit Ball und Würfel gesetzten Kinder, wenn ihnen jemand eine Schachtel Nürnberger Waaren präsentirte, nicht all' jener pädagogischen Einheitlichkeit untreu würden, und, ohne Schaden an der Seele zu nehmen, wie unsere Kinder mit der Arche oder mit den bleiernen Dragonern spielten." Die Zucht hat beim Spiel gegen die Flatterhaftigkeit, gegen den Zerstörungstrieb einzuschreiten, und auf Ruhe und Ordnung beim Spiel selbst, wie bei Innehaltung der Spielstunden zu sehen. 3) Das Handeln des Kindes soll vom Spiel zum Ernst gelangen; es soll ein sittliches, heiliges werden. Die christliche Pädagogik bringt dem Kinde die christliche Religion als etwas Gegebenes, aber in der Voraussetzung, daß dieses Gegebene dem wahrhaften Wesen des Kindes entspricht. Die Zucht hat hierbei das Kind in zwei Dingen zu üben: in der Andacht und in der Gottesfurcht. Vor dem Kinde soll gebetet werden, auch wenn es noch keine Vorstellung von der Bedeutung dieser Handlung haben kann. Auch Tischgebete: dadurch soll sich das Kind eine feste Sitte, eine bleibende Lebensnorm bilden. Die Zucht hat dafür zu sorgen, daß, wo das Wort des Gebets nicht von selber aus dem betenden Gedanken kommen würde, aus dem dem Kinde auferlegten Worte rückwärts auch der Gedanke, die Fassung und Richtung des Gemüths, entspringt. Das ist eben der große Irrthum der neueren Pädagogik gewesen, daß man nicht mehr das, was sein sollte, voranstellte, sondern überall vom Subject, von seinem Belieben ausging. Gottesfurcht wird in das Kind dadurch gebracht, daß es gewöhnt wird, alles, was es empfängt, was ihm gelingt, was es zur Freude stimmt, als Gabe von Gott hinzunehmen, und eben so zu allem Thun des Herrn Namen anzurufen. Dazu muß sein Gewissen in Zucht genommen werden; denn das Kind hat wohl eine Empfänglichkeit für den Gegensatz von Gut und Böse, aber was gut, was böse ist, das sagt ihm das Gewissen allein nicht, sondern die

Zucht muß eintreten, durch welche dem Zögling einfach geheißen wird: „Dies thue und jenes lasse!“ Die Liebe zu Gott ist aus der Liebe zu den Aeltern zu entwickeln: dazu dient besonders der Verkehr des Kindes mit Gott in Gebet und die Unterweisung desselben in der göttlichen Offenbarung.

Das Verhältniß zu Gott ist aber kein isolirtes. Die christliche Rechtschaffenheit zeigt sich nur in der Gemeinschaft. Zunächst in der Familie. Die Grundforderung ist hier der Gehorsam des Kindes: derselbe muß sich auf gläubige Liebe gründen, der Ansehen und Weisheit beiwohnt. Die Hindernisse, welche der Zucht in dieser Beziehung widerstreben, sind der Eigensinn und die Lüge: der Eigensinn wird gebrochen, wenn der Erzieher mit unerschütterlicher Beharrlichkeit auf seiner Forderung besteht und nicht nachgiebt, bis sie erfüllt ist; — gegen die Lüge ist das sicherste Mittel die Gottesfurcht, die Gewöhnung des Zöglings, seine Worte als in der Gegenwart Gottes gesprochen, als Thaten anzusehen, über die er dem Allwissenden Rechenschaft schuldig ist. Im Verhältniß des Kindes zu seinen Geschwistern gilt das Gesetz: Laßt dem Kinde erst sein kleines Recht; aber haltet mit Strenge darauf, daß es auch seinem Bruder dasselbe lasse. Den Dienstboten darf das Kind nicht überlassen werden; auch darf es nicht Gebieter der Dienstboten sein. Mit fremden Kindern muß es in Berührung kommen, weil durch die hieraus entspringende Reibung manche Einseitigkeiten abgeschliffen werden. Mit der Kirche endlich hat das Haus das Kind dadurch zu verbinden, daß sich im Hause selbst das kirchliche Leben reflectirt, also vornehmlich durch eine rechtschaffene Sonntagsfeier; dann durch Anhaltung des Kindes zur Theilnahme am Gottesdienst. — Die Hauptgestalten, in welchen dem Kinde die Welt entgegentritt, sind a) das politische Leben: als Mittel ächter politischer Bildung gelten das zum Bewußtsein bringen, daß der Mensch vor allen Dingen Pflichten auf sich hat und alle Rechte nur aus der Erfüllung der Pflichten fließen, — das Unterdrücken des negirenden, alles bekrittelnden Geistes, der Verehrung für das Fremdländische; — b) das gesellige Leben: die Bildung für dasselbe besteht in der Bildung zur Höflichkeit, zum christlichen Anstande, — weiset ab das Einführen der heranwachsenden Kinder in Weltgesellschaften, verbietet Kinderbälle; — c) die Kunst: es darf die Erziehung am Kinde und in seiner Nähe nichts Unschönes dulden; später Anschauung von größeren Kunstwerken; — d) die Natur-Erweckung des Sinnes für Naturschönheit: Verhüten aller Scenen der Rohheit und grausamen Behandlung von Thieren. — Der Zögling

soll dahin gelangen, sich einst selbst zu erziehen; dies kann aber nur dann geschehen, wenn er seinen Eigenwillen überwinden lernt und dadurch einen christlich geheiligten Charakter erhält. Das Kind muß deshalb lernen: bei sich zu sein im Gegensatz zum Leichtsinn, zur Ausgelassenheit; — etwas auf sich zu halten; es muß ein Ehrgefühl gewinnen und Scheu vor jeder Schande, vor jeder Schamlosigkeit; — es muß sich der Wille befestigen, so zwar, daß er eben so stark ist gegen das eigene Fleisch, wie gegen äußere Gefahr. Widerstrebt das Kind hierbei, so verfällt es der Strafe. Das Kind muß unter der Strafe die Erfahrung machen, daß es ihm nimmermehr gelingt, seinen Eigenwillen durchzusetzen gegen die Autorität eines höheren Willens. Belohnungen sind unevangelisch, weil die evangelische Kirche auch im Reiche Gottes keinen Lohn als verdienten Preis anerkennt.

Die Zucht der Wahrheit. Das Menschenleben ist nach christlicher Anschauung in die Welt hineingestellt, um eben so sehr sich innerlich von ihr frei zu machen, sie zu überwinden, als in einen gottgeordneten Verkehr mit ihr zu treten. Demnach tritt als Erkenntniß der Wahrheit die Religion auf, welcher alles, was von Anthropologie zur allgemeinen christlichen Bildung gehört, einverleibt sein muß, sowie es auch nur eine eitle Abstraction ist, wenn von jener die Sittenlehre als etwas Besonderes getrennt ist. Der Verkehr mit der Menschheit verlangt sodann die Sprache, und der Verkehr mit der Natur die Naturkunde in ihrer concreten Erscheinung, wie in der abstracten Form und Zahl, auch die gewerbliche Thätigkeit und die Kunst. — Für die Volksschule gehört von diesem Wissen: die Religion und zwar eine vollständige Kenntniß derselben soweit, daß meistens das fernere Leben nur dazu dient, das Einzelne dieser Erkenntniß zu verbinden und den heiligenden und tröstenden Einfluß auf's Leben mit allen seinen Anliegen zum vollen Bewußtsein zu bringen; — von dem übrigen Wissen nicht irgend etwas Ganzes Systematisirtes, sondern nur eine Anzahl Erkenntnisse, durch welche nur vorerst die noch rein sinnliche Weltanschauung des Zöglings durchbrochen, sein Horizont erweitert und die Möglichkeit gegeben ist, daß der Zögling nachher durch sein Berufsleben in irgend einem speciellen Zweige zu vollständigerer Kenntniß gelange. Für diesen Lernstoff wird das Kind zubereitet, wenn es seine Sinne brauchen, Begriffe bilden und das dargereichte Material behalten lernt. Der Stoff wird für das Kind zubereitet, wenn der Erzieher auf jeder gegebenen Alters- und Entwicklungsstufe des Kindes solche Wahrheitsstoffe darbietet, daß alle geistigen

Thätigkeiten ein Object, alle Geistesorgane eine Nahrung und Uebung haben, und wenn auf jeder Stufe von Stoffen dasjenige dargeboten wird, nicht mehr und nicht weniger, als die subjective Kraft des Kindes erlaubt, als seine geistigen Organe aufnehmen und verarbeiten können. Im allgemeinen kann gesagt werden, daß die erste Stufe vorwiegend den Gegenstand von seiner anschaulichen Seite, in concreter Gestalt, in Bild oder Wirklichkeit oder Erzählung darzubieten hat, daß dann die zweite Stufe die abstracte Seite hervortreten läßt, und daß darauf die dritte Stufe ein Wissen baut, in welchem sich Abstractes und Concretes organisch verbindet. Doch werden diese Stufen bei den einzelnen Fächern verschieden sein.

Solcher evangelische Charakter von Lehre und Zucht muß im ganzen Schulorganismus repräsentirt werden. Bei der Hochschule als Bildungsanstalt ist das evangelisch-kirchliche Element nur in demselben Maße wirksam, in welchem überhaupt noch Pädagogik innerhalb derselben Raum hat, während die Zucht der Wahrheit an sich und in Folge dieser die Selbsterziehung daselbst eine größere Wirksamkeit äußern soll. Die Gymnasien erhalten ihre alte Verbindung mit der Kirche durch den Religionsunterricht, durch Gebet und Gesang. Am meisten sind die Realschulen mit dem Vorwurfe belastet, das evangelische Princip zu verletzen. Aber nicht von den Realien hängt die Abstumpfung für das Ideale ab, sondern von dem Geiste, den der Lehrer seiner Schule einhaucht. Am innigsten muß die Volksschule mit der Kirche zusammenhängen. Die Neuzeit hat aber mit dem Rufe der Trennung der Kirche von der Schule die Frage aufgeworfen: Soll die Schule ferner eine christliche, d. h. auf klarem, in der Schrift begründetem kirchlichen Bekenntniß beruhende sein, oder soll sie weltlich werden? Darüber aber haben die Pädagogen nicht selber zu entscheiden, sondern die Familien, die Gemeinden, und so lange diese sich nicht vom gemeinsamen Christenleben losgerissen haben, etwa in lichtfreundlicher Corruption, — so können auch sie nicht darüber entscheiden, sondern die Kirche hat auch das Recht, mit einzustimmen über die obige Frage, weil sie durch die Taufe des Kindes dasselbe zu ihrem Gliede auf- und die Pflicht übernommen hat, darüber zu wachen, daß aus der Taufe eine lebendige Frucht, ein neuer, gottgeheiligter Mensch erwachse. Endlich aber ist noch der Staat dabei interessirt, und weil dieser nicht selbst dociren und erziehen kann, so überträgt er der Kirche, der der Religionsunterricht an sich schon gehört, die gesammte Leitung der Schule. —

Die theologische Pädagogik geht nicht vom Menschen aus, um ihn in seinem Wesen zu erfassen und ihn dann als Glied im Natur- und

Geisterreich zu erkennen; ihr Ausgangspunkt ist ein bestimmtes theologisches System, das sie mit dem Christenthume verwechselt und von dem aus sie alle Fragen der Pädagogik beantwortet, an dem sie auch alle Antworten anderer Pädagogen mißt. Es ist deshalb naturgemäß, daß sie die Antworten, die aus lebendiger Menschenkenntniß gegeben sind, nicht versteht (so Palmer z. B. mit Fröbel und dessen Spielen), und daß sie die Resultate der pädagogischen Wissenschaft der Gegenwart und der Entwicklung derselben, wie z. B. die Trennung der Schule von der Kirche, bekämpft. Die theologische Lehre von der Erbsünde und von der Taufgnade, worauf Palmer die Pädagogik baut, umspannt nicht das Princip des Erziehungsgeschäfts. Die Pädagogik hat allerdings und muß haben ein wesentlich christliches, darum aber noch nicht specifisch orthodox-theologisches Fundament; ihr ganzes Ziel, ihr Leben und Streben ist Realisirung des Christenthums im Einzelnen: sie soll und will zur Gottähnlichkeit und Gotteinigung entwickeln. Keineswegs aber bildet die religiöse Theorie, die Religionslehre, wenn auch den wichtigsten, den alleinigen Factor in der Gesammterziehung. Die Gotteinigung wird auf der Erde nur mittelst der Menscheneinigung und mittelst der Selbsteinigung realisirt. Die Wissenschaft, deren Resultate die orthodox-theologische Richtung von sich ausschließt, ist deshalb für die Pädagogik ein eben so nothwendiges Moment, als die Religionslehre. Und da Wissenschaft und Religion die menschlichen Denk- und Gefühlsvermögen nur ausbilden können nach dem Naturgesetze des menschlichen Geistes wie des menschlichen Leibes; so muß die Erziehungswissenschaft ihre wesentlichste, ja einzige Unterlage in der Anthropologie suchen und finden, — in einer Wissenschaft, die nicht von einer bestimmten theologischen Richtung gegeben werden kann, sondern die als Erfahrungswissenschaft frei von der Theologie wie von jeder Wissenschaft außer ihr, ihre Gesetze allein aus der Natur des Menschen entwickelt. Die Pädagogik ist eine selbständige Wissenschaft und Kunst, die ihre Gesetze ꝛc. eben so wenig wie die Bildhauerkunst von der Theologie empfängt, und der Theologe ist als solcher eben so wenig wie der Mediciner, der Jurist — ꝛc. ein Pädagoge. —

---

d. Die Psychologen.

Herbart, Beneke und Gall sind die Männer, die wesentlich durch neue psychologische Grundlagen tief in die Pädagogik der Gegenwart und der Zukunft eingegriffen und eingreifen.

36.

Johann Friedrich Herbart

war geboren am 4. Mai 1776 zu Oldenburg, — erhielt seine klassische Bildung auf dem Gymnasium seines Vaterortes, wo bereits sein Studium mehr im Denken, als Lernen bestand, — ging 1794 nach der Universität Jena und studirte daselbst statt der Jurisprudenz, die seine Fachwissenschaft werden sollte, Philosophie bei Schmid, Reinhold und Fichte, — ward nach dreijährigem Aufenthalte auf der Universität Hauslehrer in der Schweiz, — promovirte 1802 an der Universität zu Göttingen, — ging 1809 als Professor der Philosophie nach Königsberg und 1833 wieder nach Göttingen zurück, wo er am 14. August 1841 starb. Herbart ist der Philosoph, der sich am meisten mit Pädagogik beschäftigt hat, ja es war die Pädagogik der Ausgangspunkt für seine bedeutenden Leistungen in der Psychologie. „Ich für mein Theil — sagt er selbst — habe seit 20 Jahren Metaphysik, Mathematik und daneben Selbstbeachtungen, Erfahrungen und Versuche aufgeboten, um von wahrer psychologischer Einsicht nur die Grundlage zu finden. Und die Triebfeder dieser nicht eben mühelosen Untersuchungen war und ist hauptsächlich meine Ueberzeugung, daß ein großer Theil der ungeheuren Lücken in unserem pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Psychologie heißt, fortschaffen müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei.“ „Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyclus von Vorübungen in Auffassung der Gestalten (1802)“; — „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806)“; — „Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810)“ und „Ueber das Verhältniß des Idealismus zur Pädagogik (1831)“; — „Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835)“; — „Briefe

über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik": das sind die Hauptproducte, welche Herbart's Beschäftigung mit der Pädagogik erzeugte, und welche ihre tiefste Basis in dem „Lehrbuche der Psychologie" und in der „Psychologie als Wissenschaft, neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik" haben.

Herbart findet die Nothwendigkeit einer äußeren Einwirkung auf den unerwachsenen Menschen, damit er wie leiblich so auch geistig erwachse, in der psychologischen Voraussetzung begründet, daß in der menschlichen Seele keineswegs wie in der Pflanze und allen thierischen Körpern eine feste Anlage liege, sondern der Mensch nur seinem Körper nach ein Ding sei, das seine künftige Gestalt wie im Keime mit auf die Welt bringe, die menschliche Seele hingegen gleichsam als eine Maschine erscheine, die ganz und gar aus Vorstellungen erbaut sei. Zugleich muß eine planvolle Erziehung den Zögling mitten im Weltleben und unter dem Einflusse desselben, den ihm gänzlich zu entziehen weder möglich noch räthlich ist, durch Belebung geistiger Interessen vor dem Untergange zu bewahren und zu einer innerlich freien Stellung zu erheben suchen. — Die Möglichkeit der Erziehung beruht nach Herbart in dem Begriffe der Bildsamkeit, welcher ihm ein Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt. — Der Zweck der Erziehung ist gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses, aber untergeordnet dem Zwecke der sittlichen Bildung. „Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in einem Fache sein": das ist Herbart's Kanon.

Die Pädagogik hängt nach Herbart auf's genaueste mit der Ethik und mit der Psychologie zusammen, ja von dieser ab. Zunächst weist er auf die Abhängigkeit der Pädagogik von der Sittenlehre hin, und beweist er dabei, daß die Ansichten falsch sind, welche der Erziehung ihren letzten Zweck außerhalb des Individuums geben, welche die erziehende Thätigkeit im Grunde nicht in diesem Subject sich verlaufen und endigen, sondern den Zögling gewissen ideellen Objecten (Glückseligkeit, Nutzen, Familie, Staat, Menschheit, Gott) gegenüber denken, in der Art, daß man von diesem Objecte aus das künftige Verhalten des Individuums als Erziehungszweck bestimmt. Dieses Verfahren muß geradezu umgekehrt und behauptet werden, daß für den Erziehungszweck der eigentliche und wahre Ort das Individuum ist und bleibt. Kein Objectives darf so gedacht werden, daß von ihm das Verhalten des Individuums Werth und Richtigkeit empfängt, sondern das Objective kann im Gegentheil entweder erst Bedeutung und Zweck von dem Individuum erhalten, oder, wenn es dergleichen schon hat, auf Anerkennung und Aneignung desselben erst dann rechnen, wenn es dem höchsten

Maßstabe des individuellen Wollens und Handelns angemessen ist. Es wird nicht geläugnet, daß etwa das menschliche Geschlecht, oder das Zeitalter oder der Staat oder die Familie für das Individuum soll Großes bedeuten; aber es ist unerlaubt, irgend eins von diesen als Normalgröße zu denken; ein jedes vielmehr ist so gut, wie das andere, ein Theil von einem Systeme, welches für das Individuum seinen reellen Mittelpunkt nur in diesem selbst, nämlich in demjenigen hat, was seinem Zwecke gemäß geartet ist. Dieser Zweck ist die Moralität oder Tugend, concentrirt und concret die Charakterstärke der Sittlichkeit. Es würde also nach dieser Seite hin die Pädagogik zu bestimmen sein als die Zeichnung eines Planes, der von der Ethik selbst, unter der Voraussetzung einer künstlichen Thätigkeit und eines unter deren Einflusse stehenden Individuums, gleichsam zum Zweck der eigenen Verwirklichung entworfen wird.

Die Pädagogik ist weiter abhängig von der Psychologie. Die Ethik kann den Zielpunkt der Erziehung angeben, aber weder über den Zusammenhang dieser Thätigkeit mit dem zu erziehenden Subject, noch über die Möglichkeit eines Erfolges derselben ausmachen. Das alles ist Sache der Psychologie, der Wissenschaft von den innern Zuständen der Wesen überhaupt, die den Erscheinungen zu Grunde liegen. Die Psychologie (— Herbart's —) lehrt, daß die Seele ein einfaches Wesen und keiner Veränderung in ihrer Qualität zugänglich ist: der Pädagogik wird deshalb untersagt, sich die menschliche Seele als einen formbaren Stoff zu denken, dem man beliebige Eindrücke geben könne. Eben so wenig ferner, wie eine innere Veränderung der Qualität der Seele zu denken erlaubt ist, darf man die Seele für ein Werdendes halten; sie ist vielmehr das, was sie ist, absolut und vollendet, und ist und bleibt dies alle Zeit ohne ein Mehr oder ein Weniger. Die Seele ist der reale, unveränderliche Träger aller Vorstellungen überhaupt, welche dagegen als das der Veränderlichkeit Unterworfene alle diejenigen Formen annehmen, deren Gesammtheit man Geist nennt, und von denen auch eine die Ichheit selbst ist. Die Ansicht, wonach der Seele eine Anzahl niederer und höherer Vermögen zugeschrieben wird, ist eine psychische Mythe. Jede einzelne Vorstellung äußert sich in Folge ihrer Gegensätze gegen andere, mit denen sie in der Seele zusammen ist, als eine Kraft, deren Erfolg für eine temporäre, gegenseitige, größere oder geringere Hemmung angesehen wird. Hierdurch kommt Bewegung in die Masse der Vorstellungen, wie andererseits, weil deren Gegensätze verschieden, bei einigen

nur theilweise, bei anderen gar nicht vorhanden sind, sich unter ihnen Verschmelzungen, Complicationen und Complexionen bilden, reihenförmige Anordnungen entstehen, die wiederum, in Folge gemeinschaftlicher oder ähnlicher Glieder, sich unter einander verweben. Denken, Fühlen, Vorstellen sind nur specifische Verschiedenheiten in der Selbsterhaltung der Seele; sie sind nur Verhältnisse zwischen den Realen; das Bewußtsein ist nur die Summe der Beziehungen, in denen die Seele zu anderen Wesen steht. Die Beziehungen zu den Gegenständen aber und mithin die ihnen entsprechenden Vorstellungen sind nicht alle gleich stark: eine verdrängt, spannt, verdunkelt die andere; die unterdrückten harren an der Schwelle des Bewußtseins, bis sie wieder aufsteigen können, verbinden sich mit verwandten und dringen dann mit vereinten Kräften vor. Die zurückgedrängten, nur an der Schwelle des Bewußtseins harrenden, nur im Dunkel wirkenden Vorstellungen sind die Gefühle. Sie äußern sich, je nachdem ihr vordringendes Streben mehr oder weniger Erfolg hat, als Begierde. Die Begierde wird zum Willen, wenn sie sich mit der Hoffnung des Erfolgs verbindet. Was man also in der gewöhnlichen Sprache Phantasie, Gedächtniß, Verstand, Begierde, Vernunft, Wille ꝛc. nennt oder noch als andere vermeintliche Vermögen der Seele anführt, ist nichts anderes, als eine gewisse in einer besonderen Vorstellungsmasse vorhandene Regsamkeit, ein Verhalten der geistigen Zustände unter sich und zu einander. Die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung setzt eine Veränderlichkeit in den Gemüthszuständen des Zöglings voraus, die der Erzieher wenigstens unter gewissen Bedingungen muß in seine Gewalt bekommen können; auf diese Zustände allein kann er seine Thätigkeit richten, nicht aber auf deren realen Träger, welcher als Seele der unveränderliche Grund ist, auf dem das geistige Leben, d. h. die Mannichfaltigkeit der in und unter seinen Zuständen sich ereignenden Begebenheiten, allmählich sich anhäuft, vermehrt, veredelt oder verschlechtert und sich die Hauptrichtungen herausstellen, in denen man die Zeichen der menschlichen Natur wahrnimmt. Wie erst durch wahres psychologisches Wissen die Pädagogik als Lehre zu einer gewissen Vollkommenheit und Brauchbarkeit gelangt, so kann wiederum nur durch dasselbe Wissen die Erziehung als Thätigkeit eine praktische Kunst werden. Die Psychologie zeigt auch die Gründe der Beweglichkeit der Gemüther zwischen Irrthum und Wahrheit, zwischen dem Guten und dem Bösen, und lehrt damit, daß in ihnen ein natürliches Bedürfniß der Erziehung vorhanden, daß diese selbst nothwendig ist. Erst durch die Psychologie erhält die Handhabung der pädagogischen Mittel Sicherheit und Zusammenhang, und das Geschäft der Erziehung Einheit und Zweckmäßigkeit.

Die ganze erziehende Thätigkeit läßt sich nach den Begriffen der Regierung, des Unterrichts und der Zucht zerlegen. Das Kind kommt willenlos auf die Welt; nach und nach bildet sich in ihm ein eigener Wille; dabei kommt aber noch Unordnung aller Art und Ungestüm vor; es in Schranken zu halten, ist das Geschäft der Regierung. Was die Natur durch Erfahrung und Umgang lehrt, ist zu unvollständig und unregelmäßig, ein zerstreutes und fragmentarisches; es muß eine künstliche Thätigkeit hinzutreten, welche die Massen, die beide aufhäufen, vervollständigen, ordnen, verbinden kann. Die künstliche Thätigkeit, eine Ergänzung von Erfahrung und Umgang, ist der Unterricht. Im Begriffe Zucht, Erziehung, liegt eine Hindeutung auf das, was noch nicht ist, auf ein für die Zukunft Gehofftes und Beabsichtigtes, zu welchem der Zögling erst hingeführt werden soll: die Thätigkeit, welche vorzüglich dem Wollen, zum Theil aber auch der Erkenntniß und der Einsicht sich wirksam erweist, heißt Zucht.

1) Die Regierung soll Ordnung halten und die natürliche Wildheit unterwerfen. Solche Unterwerfung geschieht durch eine Gewalt, die stark genug sein und sich oft genug äußern muß, um vollständig zu gelingen, ehe sich Spuren eines ächten Willens beim Kinde zeigen. Maßregeln, die der Regierung zu Gebote stehen, sind: Beschäftigung des Zöglings, damit zum Unfug kein Raum bleibt; — Aufsicht, welche eigentlich nur für die frühesten Jahre oder auf kürzere Perioden besonderer Gefahr paßt; — Gebieten und Verbieten, wobei alle Umsicht nöthig ist, daß die Regierung dadurch nicht geschwächt werde; — Drohung und Strafe, die jedoch womöglich durch Autorität und Liebe zu ersetzen sind. Die Regierung muß jedenfalls früher aufhören als die Zucht und womöglich früh durch diese gehoben werden. Am spätesten wird sie ihre Schranken da fallen lassen müssen, wo die Umgebung des Zöglings vielerlei Anlaß zur Verführung einschließt.

2) Der Unterricht soll und muß erziehend sein: das Ziel des Unterrichts soll also nicht allein oder vorzugsweise in dem Wissen, auch nicht in dem Erwerbe eines äußerlich technischen Könnens bestehen, sondern es soll durch ihn unmittelbar die Vervollkommnung des Subjects, die eigentliche Erziehung ihrem wichtigsten Theile, ihrer wesentlichen Begründung nach erreicht werden. Näher bestimmt ist der Unterricht die planmäßige Erzeugung und Cultur der Vorstellungen als der Elemente des Seelenlebens bis zur Erreichung des vielseitigen Interesses, woraus dann unmittelbar die Fähigkeit und Bereitschaft zum Wollen, und andererseits der Geschmack oder das sittlich-ästhetische Urtheil hervorgehen soll. Dabei sind zuerst die psychischen Thätig-

keiten zu beachten. Die Aufmerksamkeit ist unter denselben eines der wichtigsten pädagogischen Momente. Sie ist eine willkürliche und unwillkürliche. Die willkürliche, hervorgerufen durch die Kraft des Willens, durch irgend einen ferner liegenden Zweck, oder durch die in Zucht und Regierung liegende Willenskraft des Lehrers, ist, wenn sie auch im allgemeinen für die Bildung niedriger anzuschlagen ist, besonders beim Beobachten und beim Auswendiglernen erforderlich. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt in die primitive und in die appercipirende: in jener wirkt die Vorstellung für sich allein, durch ihre eigene Kraft, in dieser wird sie unterstützt durch ihren Zusammenhang mit anderen schon vorhandenen Vorstellungen. Für die primitive Aufmerksamkeit gelten vier Regeln: 1) Der sinnliche Eindruck habe die hinreichende Stärke, weshalb auch die wirkliche Anschauung der Sache und in Ermangelung derselben ein Bild der bloßen Beschreibung vorzuziehen. 2) Dabei werde jedoch das Uebermaß des sinnlichen Eindruckes vermieden, damit die Empfänglichkeit sich länger erhalte. 3) Der Unterricht vermeide es, zu schnell eins auf das andere zu häufen; er vereinzelne, zerlege, gehe alles schrittweise durch. 4) Der Lehrer gebe gewählte Absätze und Ruhepunkte, damit die aufgeregten Vorstellungen ihr Gleichgewicht wieder herstellen können. In der appercipirenden Aufmerksamkeit schließt sich das Neue an schon Vorhandenes an, wird durch dasselbe verständlich und interessant. Bei der Thätigkeit des Geistes in Erfassung der Vorstellung handelt es sich vorzüglich um Vertiefung und Besinnung: Je mehr der Zögling sich in das vertieft, was seiner Individualität gemäß ist, desto gewisser wird er jeden anderen Eindruck verfälschen: darum soll mit der Vertiefung Besinnung verbunden sein. Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewußtseins, auf der Sammlung, der Besinnung. Diese schließen die Vertiefung als solche eben aus; sie sollen aber in ihr vereinigt werden. Kommen die Vertiefungen gar nicht in der Besinnung zusammen, so bleiben sie neben einander liegen, so ist das Individuum zerstreut; treffen sie ohne Widerspruch zusammen, ist die Durchdringung aber schwach und nicht umfassend, so entsteht Einseitigkeit. Die ruhende Vertiefung, wenn sie rein und lauter vor sich geht, sieht das Einzelne klar. Der Fortschritt von einer Vertiefung zur anderen associirt die Vorstellungen, und mitten unter der Menge der Associationen schwebt die Phantasie: sie kostet jede Mischung und braucht nichts zu verschmähen, als das Geschmacklose. So wie ruhende Vertiefung das Einzelne, so sucht die ruhende Besinnung das Verhältniß der mehreren Gruppen, jedes Einzelne als Glied in den Associationen an seinem rechten Orte. Die reiche

Ordnung aber einer reichen Besinnung heißt System. Der Fortschritt der Besinnung endlich ist Methode, die das System der Gedanken durchläuft, neue Glieder desselben producirt und über die Consequenz in seiner Anwendung wacht. — — Den von der Erfahrung und dem Umgange schon bereiteten Kenntnissen und Gesinnungen sich anschließend, muß der Unterricht nun den genannten Thätigkeiten die Gegenstände des Interesses darbieten, denn diese sind es, was die Vertiefung verfolgen und die Besinnung sammeln soll. Die erste Gliederung des Interesses ergiebt sich durch die Begriffe Erkenntniß und Theilnahme: die Erkenntniß geht entweder auf das Mannichfaltige der Erfahrung, oder auf dessen Gesetzmäßigkeit, oder auf dessen ästhetische Verhältnisse, die Theilnahme richtet sich entweder auf den einzelnen Menschen oder auf die Gesellschaft oder auf das Verhältniß beider zum höchsten Wesen. Es giebt demnach 6 Hauptklassen des Interesses: in der Reihe der Erkenntniß: das empirische Interesse (die Interessen des Mannichfaltigen), bei welchem der Geist die Natur nimmt, wie sie sich giebt; das speculative Interesse (die Interessen des Gesetzmäßigen), indem der Geist sich bemüht, den Zusammenhang zwischen Materie und Form der Natur zu begreifen; das ästhetische Interesse (das Interesse des Geschmacks), welches durch die Auffassung des Schönen entsteht; — in der Reihe der Theilnahme: das sympathetische Interesse (die Interessen an der Menschheit als solcher), indem die Theilnahme die Regungen, die sie in menschlichen Gemüthern findet, einfach aufnimmt, wie sie der Umgang oder die Mittheilung darbietet; das gesellschaftliche Interesse; das religiöse Interesse, welches entsteht, wenn durch hinzugekommenes Nachdenken das Interesse für das Wohlsein des Ganzen unter die Individuen vertheilt wird. Also die Erkenntniß sowohl als die Theilnahme nimmt das ursprüngliche, was die Natur, der Umgang, die Menschheit darreicht; die eine scheint in Empirie, die andere in Sympathie versunken. Aber die Natur der Dinge treibt sie beide weiter: durch die Räthsel der Welt wächst aus der Empirie die Speculation, durch die sich kreuzenden Forderungen und Regungen der Menschen aus der Sympathie der gesellige Ordnungsgeist hervor. Dieser giebt Gesetze, die Speculation erkennt Gesetze. Das Gemüth selbst aber erhebt sich durch die ruhige Betrachtung der ästhetischen Verhältnisse zum Geschmack, durch das Mitgefühl vom Verhältnisse zwischen den Wünschen und Kräften der Menschen und ihrer Unterwürfigkeit unter den Gang der Dinge — zur Religion. —

Der Unterricht bereichert und belebt auf der einen Seite durch die Erkenntniß Begierde und Willen und strebt andererseits, indem er die

Reihe der Theilnahme bearbeitet, zu seinem anderen Ziele empor, zur Bildung des Geschmackes. Dieses geschieht durch Erzeugung einer vollendeten, d. i. bis zum Interesse durchgebildeten Vorstellung einer Lebensgestaltung, welche die ästhetischen Verhältnisse des menschlichen Willens, sei es unmittelbar, sei es durch den Contrast, wiederspiegelt. Hierbei darf nicht die gegenwärtige Welt zum Ausgangspunkte gewählt werden; die Sphäre der Erwachsenen ist bei cultivirten Menschen zu hoch und zu sehr durch Verhältnisse bestimmt, die man den kleinen Knaben nicht begreiflich machen will, wenn man auch könnte. Es ist daher mit classischen Darstellungen eines idealen Knabenalters zu beginnen, die man in den Homerischen Gedichten, namentlich in der Odyssee, findet. Darum ist der Sprachunterricht nicht mit dem Lateinischen, sondern mit dem Griechischen anzufangen, und sobald wie möglich zur Lesung der Odyssee vorzurücken, und zwar, nachdem der Knabe nur eben der bedürfnißvollen Kindheit entwachsen ist, jedenfalls vor zurückgelegtem zehnten Lebensjahre. —

Die Materie des Unterrichts ist durch die beiden Hauptpunkte desselben und durch die Tafel der Hauptinteressen zu bestimmen. Es darf deshalb kein Hauptgebiet, keine Hauptvorstellungsmasse aus dem Unterricht ausgeschlossen werden. Da jedoch das Leben mit seinen verschiedenen Zwecken, Fähigkeiten und Neigungen bei einem Theile der Jugend eine umfassendere und tiefer eingehende Bearbeitung der philologischen Studien gestattet und möglich macht, bei einem anderen hingegen eine überwiegend naturwissenschaftliche und mathematische Bildung verlangt, mit Zurückstellung der antiken Studien, so können die höheren Schulen so sich gestalten, daß auf der einen Seite das ideale und ästhetische Element in einem gründlichen Studium der Alten überwiegt, doch ohne unbedingten Ausschluß der modernen und realistischen Elemente, namentlich mit Einschluß der Mathematik und Physik, indeß auf der anderen Seite die Realstudien vorherrschen, jedoch mit Pflege des Idealen an der Hand moderner, besonders vaterländischer Sprache und Literatur. —

Die Aufgabe und die Stufenfolge des Unterrichts ist: er soll zeigen, verknüpfen, lehren, philosophiren; — in Sachen der Theilnahme sei er anschaulich, continuirlich, erhebend und in die Wirklichkeit eingreifend. Der Unterricht ist entweder darstellend, dann hat er so zu erzählen und zu beschreiben, daß der Zögling das Erzählte und Beschriebene in unmittelbarer Gegenwart zu hören und zu sehen glaubt, oder analytisch, oder synthetisch. Der analytische Unterricht hat in Bezug auf die Empirie

durch Zeichen, Benennung 2c. die Dinge kennen zu lehren, sie in ihre Bestandtheile zu zerlegen 2c.; — in Bezug auf Speculation damit zu beginnen, daß er bei Zerlegung des Empirischen auf den gesetzmäßigen Zusammenhang, auf Mittel und Zweck, Urtheil 2c. hinweist; — in Bezug auf den Geschmack dahin zu arbeiten, daß er das Schöne aus dem Kreise der Unbedeutenden, des blos Massenhaften oder Bunten hervorhebt, wozu die Kunstwerke der Natur reichlichen Stoff bieten, und ebenso in Rücksicht auf den Menschen, sein Leben und seinen Umgang, um das Anständige und Sittliche seinen Gegentheilen gegenüberzustellen; — in Bezug auf die Theilnahme am Menschen auf den Umgang oder auf historische oder dichterische Darstellungen des Menschen hinzuwenden, um das Gemüth des Zöglings in die einzelnen Empfindungen der Theilnahme zu vertiefen; — in Bezug auf die gesellschaftliche Theilnahme den Blick auf die gesellschaftlichen Institute aller Art zu erweitern und die Nothwendigkeit zu zeigen, daß die Menschen sich unter einander schicken und helfen, daß Formen der Subordination und Coordination entstehen; — in Bezug auf die Religion, die Abhängigkeit, die Schwäche und die Grenzen der Menschheit zu zeigen und jeden Uebermuth auf die falsche und gefährliche Einbildung von Stärke zu verweisen. Das Geschäft des synthetischen Unterrichts ist, die möglichen Verbindungen der gegebenen Bildungselemente zu veranstalten: Der Empirie entspricht die allgemeine Art der Synthese, das combinatorische Verfahren; dahin gehören der grammatische Unterricht und die arithmetischen Operationen; — die speculative Synthese beruht auf den Beziehungen der Begriffe unter einander und setzt eine Vertiefung in speculative Probleme voraus; — bei der ästhetischen Synthese hält sich der Unterricht mehr an einzelne Meisterwerke der verschiedenen Kunstgattungen und componirt er die einzelnen Schönheitsverhältnisse, wo sie mit Sicherheit nachzuweisen sind, in dem Geiste des Zöglings, oder legt sie, wie in der Musik, unmittelbar vor; — in Bezug auf die Theilnahme am Menschen veranlaßt er den Zögling, die mannichfaltigsten Bilder der Menschheit in sich selbst zu erzeugen und sucht dazu den Stoff bei den würdigsten unter den Dichtern und Historikern, wobei er chronologisches Aufsteigen von den ältern zu den neueren zu beobachten hat; — in Rücksicht der gesellschaftlichen Theilnahme soll er zunächst aus dem analytisch Gewonnenen die Begriffe der geselligen Fügsamkeit und Unfügsamkeit neben Wirkungen der Noth und der Umstände hervorheben, wodurch selbst wiederstreitende Kräfte in der Societät besänftigt oder zusammengehalten werden; — die Synthesis in der Religion beginnt durch eine Erweiterung des Familienbegriffs; die Familie diene als Symbol der

Weltordnung und von den Aeltern nehme man idealisirend die Eigenschaften der Gottheit. —

3) Zu der Zucht gehört jede unmittelbare Einwirkung auf das Gemüth des Zöglings, welche die Absicht hat, diesen zu veredeln und der Sittlichkeit entgegenzuführen. Sie hat es mit dem Charakter des Menschen zu thun. Der Charakter ist die Art der Entschlossenheit, die eigenthümliche durch die Individualität gegebene Construction der Neigungen nach quantitativem Verhältniß derselben; der subjective Theil des Charakters ist der Geschmack, welcher über jenen objectiven die Censur zu üben hat. Der Sitz des Charakters ist der Wille (der aus der Begierde durch die That erzeugt wird), und die Art der Entschlossenheit des Willens bestimmt einen solchen oder einen andern Charakter. Die That, die blos innere oder die als möglich gedachte äußere, erzeugt den Willen aus der Begierde. Zur That aber gehört Fähigkeit: jedes Individuum ist nach der Beschaffenheit seines Körpers, nach der Verbindung des realen Trägers der geistigen Zustände mit diesem, und nach dem Verhalten der geistigen Zustände unter einander eigenthümlich disponirt, und daraus entwickelt sich und reift nach und nach der Charakter; — denn Gelegenheit, Einfluß der Lebensart, Einfluß des Gedankenkreises und Einfluß besonderer Zufälligkeiten sind von wesentlicher Bedeutung für die Charakterbildung. — Unter den physischen Thätigkeiten bei der Charakterbildung ist die erste „das Gedächtniß des Willens": das Wollen muß, so oft sich die Veranlassung erneuert, ohne weiteres als dasselbe wieder im Bewußtsein hervortreten, wenn ein Charakter möglich sein soll. Daneben erhebt sich als weitere Thätigkeit die Wahl, das heißt Vorzug und Zurücksetzung: sie bringt gewisse Abstufung in das Wollen, giebt den Neigungen eine feste Construction, ertheilt jedem Wollen oder jedem in ein Wollen fallenden Gegenstande einen begrenzten Preis und läßt das Individuum inne werden, was es dulden oder nicht dulden, haben oder nicht haben, was es gern oder ungern treiben will. Das sittliche dabei erscheint aber erst durch die dritte Thätigkeit, welche eigentlich der Wahl vorangehen und diese bestimmen muß, nämlich durch die sittlich-ästhetische Beurtheilung. Darauf folgt die moralische Entschließung und das Gewissensurtheil, und endlich die Selbstbeobachtung und die Selbstnöthigung, wodurch das Individuum gewissermaßen eine erhaltende, wiederherstellende und verbessernde Kunst auf sich selbst ausübt — die eigentliche Selbsterziehung. Also nur aus der sittlich-ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht kann eine reine und begierdefreie, mit Muth und Klugheit vereinbarte Wärme für's Gute hervor-

gehen, wodurch ächte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt. — — Zu Maßregeln wird die Zucht aufgefordert, theils von den Fehlern des Zöglings, theils von den Zwecken der Erziehung überhaupt, theils endlich von den Thätigkeiten und Einflüssen, welche der möglichen Erreichung jener Zwecke entweder förderlich oder hinderlich sind. Zu den äußeren Maßregeln gehört vor allem das Betragen des Erziehers selbst gegen den Zögling; dann das Gewähren oder Versagen, die Gewöhnung oder Entwöhnung; hier verbindet sich die Zucht mehr mit der Regierung, ist aber durch die bildende Absicht von dieser verschieden. Die innere Zucht steht unter folgenden leitenden Sätzen: a) Die Zucht bereitet dem Unterricht die rechte Stimmung; b) die Zucht sorgt für Klarheit und Ruhe im Gemüth, damit der sittlichen und ästhetischen Auffassung und Beurtheilung nichts entgegenstehe; c) die Zucht läßt den verschiedenen Anfängen des Sittlichen Zeit, sich der Natur des Zöglings gemäß zu entwickeln, und greift dabei abwehrend und ergänzend ein; d) die Zucht kommt dem Gedächtniß des Willens im Zögling zu Hülfe; e) die Zucht beobachtet, nährt, übt, lenkt den Geist des Duldens, des Besitzes, der Betriebsamkeit und bestimmt den Zögling zu wählen; f) die Zucht greift zu der Zeit, wo die Richtungen sich in Maximen und Grundsätzen befestigen, und also der subjective Theil des Charakters hervortritt, regelnd ein; g) die Zucht schärft dem Zögling zur rechten Zeit das Gewissen; h) die Zucht ist bemüht, das System der Sittenlehre, welches der Unterricht darbringt, zu einem System der eigenen sittlichen Einsicht im Zögling zu erheben, und zu bewirken, daß dessen Cultur und thatsächliche Realisirung dem Zögling zur wichtigsten Lebensangelegenheit werde; — endlich i) die Zucht nährt die Innigkeit und Demuth des religiösen Gefühls mit den Resultaten der Erfahrung und des Unterrichts, um es vor Verflachung und Ausschweifung zu schützen, und stellt die wahrhafte Religiosität dem Zögling als die unentbehrliche Ergänzung der Tugend und Erkenntniß dar. —

Die pädagogischen Ansichten Herbart's spiegeln sich in seinem 1810 zu Königsberg gestifteten pädagogischen Seminar wieder. Herbart wollte durch dasselbe als Vorbild und durch die darin unterwiesenen Lehrer den öffentlichen Unterricht umgestalten. Nach seinem Entwurfe sollte eine beträchtliche Zahl schon gebildeter Erzieher mit der Führung von Knaben und Jünglingen verschiedener Beschaffenheit beschäftigt sein, und sollten die noch ungeübten, eben erst mit theoretisch-pädagogischen Studien beschäftigten jungen Männer ihnen zusehen und sich praktisch von ihnen belehren lassen. In der Wirklichkeit gewann die Anstalt jedoch nur den Charakter eines Pädagogiums, an dem zwar feste

Lehrer angestellt waren, aber dessen Schüler nie die Zahl dreizehn überstiegen. In derselben wurde mit den 8—10jährigen Knaben der griechische Unterricht durch das auf einander folgende Uebersetzen der Odyssee, des Herodot und sodann des Xenophon begonnen; der Lehrer unterwies selbst anfänglich die Schüler in der Vorbereitung, übersetzte dann mit ihnen und ließ erst allmählich die Elemente der Grammatik aus den Schriftstellern entnehmen. Dem Xenophon folgte der lateinische Unterricht mit Virgil's Aeneis, auf welche nur kurze Zeit durch Eutrop vorbereitet war. Daran reihten sich historische Vorträge aus der alten Geschichte nach dem Muster irgend eines alten Schriftstellers (Historikers, z. B. Livius), desgleichen ebene und sphärische Anschauungsübungen, zu deren Leitung übrigens der Lehrer mit der Trigonometrie bekannt sein mußte: zurückgebliebene Knaben sollten durch analytische Gespräche über bekannte Gegenstände geweckt werden. Hierauf folgte die lateinische Syntax, gewöhnlich im 13. Jahre, sobald die Zöglinge den Cäsar mit Leichtigkeit übersetzten, und zwar wurde die Syntax in 1/2 bis 3/4 Jahren genau und mit Beispielen auswendig gelernt, daneben aber keine Exercitien geschrieben, weil der Lehrling gar nicht in die Lage kommen dürfe, schlecht und fehlerhaft zu schreiben. Vielmehr traten solche Schreibübungen, zu denen der Schüler auch durch das Erlernen ganzer Kapitel aus Cicero und Cäsar vorbereitet wurde, erst nach Beendigung der Syntax ein, zugleich mit ihnen comparative Syntax der griechischen und lateinischen Sprache. Sodann wurde Homer's Ilias übersetzt und hierauf der Schüler zu Plat. res publ. und Cicer. offic. lib. I. übergeleitet, um ihm zugleich ein System der Moral zu bieten. Der mathematische Unterricht schloß sich an die oben erwähnten Anschauungsübungen; die Zöglinge wurden verhältnißmäßig rasch durch die Geometrie, Trigonometrie und Algebra bis zu den Logarithmen mit Hülfe des Integral- und Differentialcalculs geführt; dann folgten mit größerem Zeitaufwande die Lehre von den Kegelschnitten und die Elemente der Astronomie, und schließlich einige Probleme aus der Statik und höheren Mechanik. —

Erläutert sind die großen Gedanken Herbart's, die in einem geschlossenen System der Pädagogik auftreten, von **Mager** († 1858) in der „pädagogischen Revue", 1840—1849; von 1849—1854 von Scheibert, Langbein und Kuhr; von da ab von Langbein allein herausgegeben. Ferner von **Miguél** in den „Beiträgen zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtniß" (1850); — von **Kern** in den „pädagogischen Blättern mit Rücksicht auf das gesammte Schulwesen der thüringer Staaten" (von 1853 an); — von **Rothert** „zur Schulreform" (1848) und „das Latein in deutschen Gymnasien" (1850); —

endlich auch in hervorragender Weise von **T. Ziller** in der „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" (1856), in der Abhandlung „die Regierung der Kinder" (1857) und vor allem in dem gewichtigen Werke „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Nach ihrer wissenschaftlichen und praktisch-reformatorischen Seite dargestellt" (1865). Ostern 1862 hat Ziller auch eine pädagogische Seminarschule für Studirende eingerichtet. Sie ist nach dem Muster der Seminarschule in Jena in 4 Klassen eingetheilt und steht unter der unmittelbaren Leitung eines tüchtigen Schulmannes, **F. Barth's**. Jede Klasse enthält zwei Abtheilungen mit je 20—25 Schülern. Was der Lehrplan im ersten Schuljahre bietet, wird von Ziller also dargestellt:

„Der Unterricht zerfällt natürlich in einen Unterricht für Gesinnungen, in einen Unterricht für Naturkenntnisse und in einen Unterricht für Formen, wobei der zuerst genannte (am meisten der für religiöse Gesinnung) überwiegt, und der zuletzt genannte den beiden ersteren untergeordnet bleibt, aller Unterricht aber so viel als möglich bis zu seinem Fortwirken im gewöhnlichen Leben der Kinder geführt wird.

Der Unterricht für Gesinnungen ist ein vorwiegend mittelbarer, der für Naturkenntnisse ein vorwiegend unmittelbarer Anschauungsunterricht. An den ersteren schließt sich aber ein synthetischer Stoff an, nämlich derjenige, der in der Sostmann'schen Auswahl und Bearbeitung der Grimm'schen Kinder- und Haus-Märchen vorliegt, und die einzelnen Märchen bezeichnen in ihrer Aufeinanderfolge zugleich die Stufenfolge des betreffenden Anschauungsunterrichtes, indem vor jedem Märchen genau derjenige Theil des kindlichen Gedankenkreises durchzuarbeiten ist, in den das Märchen eingreift. Das Märchen ist dann so zu erzählen und nachzuerzählen, resp. dramatisch darzustellen, daß das bei dem zunächst vorangehenden Anschauungsunterricht Gelernte sich darin wieder findet, und zuletzt ist es auch synthetisch durchzuarbeiten. Die analytische Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises muß ferner ebenso wie die synthetische Bearbeitung des Märchens zur Aufstellung von Grundsätzen führen, die vornehmlich in der Form von Volkssentenzen, biblischen und Gesangbuchs-Sprüchen einzuprägen sind, und auf deren Anwendung und Befolgung, soweit es die Schule vermag, gehalten wird, z. B. bei dem Gebet. Endlich beginnt mit dem Anfang des Kirchenjahres eine Erzählung des Lebens Jesu in Curtmann'scher Weise, wobei am meisten seine vorbildliche Bedeutung hervortritt, und sie schreitet mit dem Kirchenjahre selbst fort. An die der Erzählung des Märchens vorangehende Analyse des kindlichen Gedankenkreises und die synthetische Durcharbeitung des Märchens selbst

schließen sich überdies Sprechübungen zur Ausbildung der Sprachformen an, um das im 2. Schuljahre eintretende Lesen und Schreiben und den (späterhin mit Hülfe des Naumann'schen Wörterschatzes auszuführenden) orthographischen Unterricht nach einer Seite hin vorzubereiten. Zu diesem Zwecke werden Sätze und Worte, die bei jedem Unterrichte vorkommen, zergliedert, und durch Legen dargestellt, und außerdem werden die Verwandtschaften unter solchen Worten verfolgt.

Der Unterricht für Naturkenntnisse wird so viel als möglich im Freien, vornehmlich in einem Garten ertheilt. Die Aufgabe ist, die theils gegebenen, theils zu veranlassenden kindlichen Spiele und Beschäftigungen sammt den dazu gehörigen Werkzeugen und Voraussetzungen*) und in Verbindung damit die Befriedigung der alltäglichsten menschlichen Naturbedürfnisse sammt den dazu erforderlichen Mitteln und Naturbedingungen durch eine daran anknüpfende Reflexion so zu verwerthen, daß die einfachsten Elemente der Astronomie, Naturlehre, Naturgeschichte und Technologie im Anschluß an ihr Vorhandensein im Volksbewußtsein gewonnen werden. Hierfür wird auch der Geist eines geordneten Sammelns von Naturproducten, Fabrikaten oder wenigstens Bruchstücken davon belebt.

An den Unterricht für Gesinnungen und Naturkenntnisse schließt sich gleichmäßig an:

1. Die Ausbildung der Zahl- und Rechnungsformen im Zahlenraume von 1—10 und mit Hülfe leichter Zusammensetzungen aus den Grundzahlen, so wie der sogenannten 4 ersten Species und der äußerlich leicht darstellbaren Brüche, wobei jedoch der Stoff immer dem zunächst liegenden Sachunterricht zu entlehnen ist, und

2. die Ausbildung der einfachsten geometrischen Formen des Maßes und der Gestalt, vor allem durch Hülfe des Zeichnens, das zugleich zur Vorbereitung von Lesen und Schreiben nach einer andern Seite hin dienen soll. Durch diese Beziehung ist auch die Grenze für Zeichnen und geometrische Formenlehre im ersten Schuljahre bestimmt. Das Zeichnen ist aber von Anfang an freies Naturzeichnen, und es werden dabei immer Gegenstände oder Theile von Gegenständen, die in dem zunächstliegenden Sachunterricht vorkommen, nachgebildet, womit die Fröbel'schen Uebungen des Legens u. s. w. in Verbindung stehen müssen. —

---

*) Regelmäßiges Turnen, Spielen, Spazierengehen und Arbeiten im Geiste Fröbel's bleibt natürlich daneben noch Sache der Zucht.

Hierzu kommt dann die Nachbildung der Tonlinie und der melodischen Bewegungen auf der Tonlinie durch Gesang. Die reihenförmige Aufeinanderfolge der Töne wird aber immer durch farbige Zeichen von den Kindern selbst dargestellt, und es werden Lieder zu Grunde gelegt, die auch schon für die Sprechübungen benutzt sind und zum Ausdruck von Gefühlen dienen, welche in den Sachunterricht und das Schulleben eingreifen.

Um die strengste Einheit des ganzen Unterrichtes zu wahren, werde ich für kleinere Zeitabschnitte, z. B. für die Zeit des ersten Märchens, den Unterrichtsstoff bis in's Einzelne hinein skizziren, und ihn vor dem Unterrichte durch die Mitglieder des pädagogischen Seminars produciren lassen. Das letztere wird ein Theil der theoretischen Uebungen sein, mit denen die Uebungsschule in Verbindung stehen soll. Außerdem wird die wirkliche Ausführung des Planes, die gleichfalls zu theoretischen Besprechungen (in Stoy'scher Weise) benutzt werden soll, von Schritt zu Schritt im Klassenbuch dargelegt werden und auf Grund desselben werde ich am Schluß jeder Woche eine allgemeine Examinationsstunde halten. Die besondere Manier, die das einzelne Mitglied des Seminars bei der Darstellung des nothwendigen Unterrichtsstoffes annehmen wird, bleibt natürlich im allgemeinen seiner Individualität freigestellt.

Schulfeste sollen am Johannistage, am Tage des Tauchaer Jahrmarktes, bei der Garten-Erntefeier, am 18. October und am Geburtstage des Königs veranstaltet werden."

Eine eigentliche Fortbildung hat die Herbart'sche Pädagogik durch **Th. Waitz** in seiner „allgemeinen Pädagogik" erhalten. Der Zweck der Erziehung wird von Waitz aus der Ethik abgeleitet. Der Zweck des Lebens ist die Verwirklichung der Idee des Sittlich-Guten; die Erziehung hat den Menschen zur Verwirklichung dieses Zweckes zu befähigen. Die ganze Wirksamkeit der Erziehung geht also darauf aus, die sittliche Gestaltung des Lebens zu sichern. Die Erziehung hat den werdenden Menschen zu innerer Freiheit, zur allgemein wohlwollenden Gesinnung und zur Hingebung an die intellectuellen ethisch-politischen, ästhetischen und religiösen Interessen heranzubilden. Um den Menschen zur Herrschaft über sich und seine Begierden heranzuziehen, ist nicht blos physische Diätetik und Gymnastik nöthig, weil ohne gesunden und kräftigen Körper die sittliche Bildung nicht wohl gedeihen kann, sondern sind besonders Zucht und Regierung zu handhaben; die Zucht zieht dem Zögling Schranken, deren Ueberschreitung

entweder gehindert oder gestraft wird; die Regierung tritt nicht als Zwangsgewalt auf, sondern wird nur als innere zum Gehorsam verpflichtende Macht gefühlt; jene dient mehr dem Zweck des äußeren Ordnungshaltens, diese, gestützt durch die Kraft des Gewissens, ist mehr der positiven Gemüthsbildung zugewendet. — Als Mittel zur Erzeugung und Bildung des menschlichen Wohlwollens und eines zur Förderung der höheren menschlichen Interessen geeigneten Sinnes wird das Leben in der Familie und in der Schule, der Unterricht in der Geschichte, in der Sprache, in der Kunst und vorzüglich in der Religion betrachtet. Als Mittel der intellectuellen Bildung, welche wiederum auf die sittliche und Gemüthsbildung großen Einfluß hat, dient der Unterricht in den Sprachen, in den Naturwissenschaften und in der Mathematik. Eine eigentliche Sonderung der Erziehungs- und Unterrichtslehre kann nicht stattfinden, weil die sittliche und Gefühlsbildung nicht ohne intellectuelle Bildung und eine wahre intellectuelle Bildung nicht ohne jene geschehen kann. Die Bildung des Gemüths aber ist der wichtigste Theil der Erziehung: ihr hat sich die Entwicklung der Intelligenz eben so unterzuordnen, wie die Cultur des sinnlichen Vorstellungskreises; andrerseits hat wiederum die Intelligenz zu vollenden, wozu die Gemüthsbildung die Grundlage baut. Der Unterricht zerfällt in den über Thatsachen und in solchen, welche über deren Zusammenhang nach Ursachen und Wirkungen belehrt, worauf sich die Eintheilung in empirischen und rationellen, in historischen und philosophischen Unterricht gründet. Bezüglich der intellectuellen Bildung ist vor allem zu verlangen, daß sie auf möglich größte Erweiterung des Gesichtskreises hinarbeite und in das Verständniß der Grundlagen aller Hauptzweige menschlichen Wissens und menschlicher Thätigkeit einführe.

Gleich Herbart betrachtete Waitz die Pädagogik als eine gemischte Wissenschaft, schreibt er der Seele keine angebornen Anlagen 2c. zu; er läßt die Individualität von der physischen Organisation bestimmt werden; er will nicht, daß die Cultur des Gedächtnisses und des Verstandes gesondert, die materiale und formale Bildung getrennt werde; er will keine allgemeine Uebung der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses, keine allgemeine formale Uebung 2c. — Dabei jedoch weicht Waitz im einzelnen auch von Herbart ab: Herbart will mit der Einprägung bestimmter Musterdreiecke den Anschauungsunterricht begonnen wissen, welche als die Vergleichungspunkte der sicheren Auffassung alles Räumlichen dienen sollen; der Anschauungsunterricht soll also vom Anfange an eine geometrische Formenlehre sein; — Waitz dagegen will mit den körperlichen Gebilden der Dinge den Anfang des Anschauungsunterrichtes

machen, und das oberflächlich Bekannte soll zuerst in seine Elemente zergliedert, aber auch das Detail der einzelnen Gegenstände wieder in größeren Gruppen vereinigt werden 2c. 2c. — —

Neben Th. Waitz hat sich **K. V. Stoy** um Ausbildung der Pädagogik im Sinne Herbart's durch seine „Pädagogischen Bekenntnisse“ (Jena, 1844—1858), durch die „Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen“ (Leipzig, 1855), durch den Vortrag „Ueber Haus- und Schulpolizei“ (Berlin, 1856), durch die Abhandlung „Ueber Religionsunterricht“, besonders aber durch die „Encyklopädie der Pädagogik“ (Leipzig, 1861), — verdient gemacht. Er handelt darin „von den pädagogischen Wissenschaften im allgemeinen“ und „von den einzelnen pädagogischen Wissenschaften“ und zwar „von der philosophischen“, „von der historischen“ und „von der praktischen Pädagogik“. Es ist ihm die Pädagogik eine selbständige Wissenschaft, die aber von allen zünftigen Wissenschaften Beiträge empfängt, wie sie wiederum solche an jene abgiebt. „Von der Ethik empfängt die Pädagogik Gesetze, von der Psychologie Verständniß und Anweisung, in der Theologie hat sie nicht blos für einzelne Thätigkeiten, wie Unterweisung und Gewöhnung die Begründung des religiösen Standpunktes, sondern auch theils für historische, theils für gegenwärtige kirchliche Zustände die richtigsten Maß- und Grenzbestimmungen zu suchen, an die Jurisprudenz lehnt sie sich an in Bearbeitung aller für den Erfolg der Erziehung höchst einflußreichen gesellschaftlichen Kreise und Verhältnisse, von der Medicin erwartet sie die Begründung aller derjenigen Maßregeln und Gesetze, welche sie in Bezug auf die Grundlage des geistigen Lebens, den leiblichen Organismus des Zöglings oder größerer und kleinerer Kreise hinstellt, die Politik bietet, abgerechnet, daß ihr geschichtlicher Theil mit demjenigen der Pädagogik zahllose Berührungspunkte hat, wesentliche Aufschlüsse über die weitgreifende Bedeutung der pädagogischen Thätigkeiten. Und ebenso rückwärts. Der Ethik zeichnet die Pädagogik ein ganzes großes Gebiet des sittlichen Handelns, der Psychologie giebt sie bald Fragen für neue Untersuchungen, bald Lösungen gestellter Probleme, der Theologie ist sie für ihre praktische Seite eine unentbehrliche Rathgeberin, der Jurisprudenz bietet sie eine Fülle von Gesichtspunkten, welche in der Erziehung innerhalb der Schranken des bürgerlichen Lebens gegeben sind, der Medicin vergilt sie den Dienst gegebener Begründung reichlich durch Zuführung von Thatsachen und Aufgaben, welche von Seiten der Medicin allein Lösung und Aufklärung finden können, der Politik endlich hilft sie eine der Hauptquellen des Nationalreichthums öffnen und in der besten Weise den Plan für ihre Leitung entwerfen.“ Grundgedanke der

Erziehung ist — nach Stoy —, daß der Erzieher Vertreter des unmündigen Zöglings ist. Daraus folgt 1) daß der Zweck der Erziehung nicht außerhalb des Zöglings liegen dürfe, und daß 2) Zweck und Ziel der Erziehung ist: „sie soll den Zweck verfolgen, welche der Zögling, wenn er mündig wäre, selbst verfolgen würde.“ Aufgabe der Erziehung ist demnach, dem Zögling zur dereinstigen Wahl und Verfolgung erlaubter Lebenszwecke möglichst günstige Disposition zu geben. Dieser geistige Zustand läßt sich entweder durch unmittelbare oder durch mittelbare Einwirkung auf den Zögling hervorbringen, also entweder durch Führung oder durch Unterricht. Der Unterricht hat in dem Gedankenkreise des Zöglings das Object seiner Thätigkeit; Bildung, ethische und religiöse, wie theoretische ist sein Grundbegriff; Lehrsätze aus der Herbart'schen Psychologie haben dem Bedürfniß eines festen Unterbaues für die Didaktik zu dienen. Als Maßstab für die Bestimmung der Materie des Unterrichts gilt: Nur was zur theoretischen, ethischen, religiösen Bildung einen Beitrag giebt, darf Gegenstand des Unterrichts werden. Da das Ziel des Unterrichts, Bildung, nur unter der Bedingung erreicht werden kann, daß die mitgetheilten Gedanken in gehöriger Wechselwirkung zu einander stehen, so liegt die Hauptaufgabe bei der Anordnung des Unterrichts darin, daß die Lehrstoffe für einander bestimmt und auf einander bezogen und verknüpft werden: die Statik bestimmt das Nebeneinander, die Propädeutik das Nacheinander der Unterrichtsstoffe, und die Concentration trifft alle nur möglichen Veranstaltungen, daß durch Einheit in den Grundlagen, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsresultates erstrebt wird. Die Aneignung des Unterrichtsstoffes kann auf regressivem und progressivem Wege geschehen, durch die analytische und durch die synthetische Lehrmethode: geht die Betrachtung entweder von einem Element zu dem nächsten und gelangt sie so zu dem Vielen und dem Ganzen, so ist sie synthetisch; analytisch hingegen, wenn sie das Einfache, welches dann im Verein mit mehreren das Ganze bilden soll, erst sucht, durch Zerlegung des absolut oder relativ nicht einfachen Gegenstandes in seine Bestandtheile oder Merkmale dasselbe herbeischafft. Eine Combination des analytischen mit dem synthetischen Lehrgange ist die genetische Methode: ihr Wesen beruht darauf, daß der synthetische Gang des Unterrichts durch die in der Natur des Lehrobjects liegenden Momente bestimmt, die Gewinnung des Allgemeinen aber auf den einzelnen Punkten des Weges der analytischen Vertiefung verdankt wird. — Die Idee der Erziehung verlangt aber eben so sehr Erziehung zum Wollen, wie zur Einsicht, und der Unterricht als Schule

der Einsicht rechnet mit Sicherheit auf die Schule des Wollens. Diese zu geben ist Aufgabe der **Führung**. Die Thätigkeit der Führung theilt sich — da die Psychologie in dem Begriffe des Charakters zwei Factoren unterscheidet, das auf die äußeren Objecte sich beziehende und das auf das eigene Innere sich richtende Wollen — nach zwei Richtungen, in die Sorge für das objective Wollen und in die für das subjective. Die Hodegetik stellt hierbei der Führung die Aufgabe, gleichmäßig auf der einen Seite für die überhaupt möglichen Hauptrichtungen des kindlichen Willens, auf der anderen für die bei der Selbstbestimmung wesentlichen Stufen und Formen des Wollens gesunde Entwicklung und ideale Gestaltung zu besorgen. Je nachdem es sich darum handelt, die als Resultat der leiblichen und geistigen Entwicklung sich erzeugenden Elemente des objectiven und subjectiven Wollens der behütenden und unterstützenden Sorge zu unterstellen, oder den ganzen Organismus der zur Gestaltung eines christlichen Charakters erforderlichen Gemüthszustände anzulegen und zu pflegen, — wird die Führung einen verschiedenen Gang einschlagen. Auch hier ist eine progressive und eine regressive Bewegung möglich: die regressive knüpft an Vorhandenes an, macht von da aus ihre Betrachtungen und Zumuthungen geltend, die progressive sucht neue Zustände zu erzeugen; in je richtigerem Fortschritt von Voraussetzung zu Folge sich fortschreitet, desto sicherer ist ihr Erfolg, sie wird also nothwendig genetisch. Die Generalaufgabe der genetischen Methode besteht darin, daß die nach dem Maße der geistigen Gesundheit zu erwartenden Gemüthszustände immer auch zur rechten Zeit eintreten und mit dem edeln Lebenskeime der christlichen Lebensanschauung befruchtet werden. — — So die Herbart-Stoy'schen Fundamentalsätze der Pädagogik, aus denen Stoy zugleich folgert, „daß die Familien als die natürlichen Träger der ersten und heiligsten Interessen der Erziehung diejenigen Kräfte sind, aus deren geordnetem Zusammenwirken das Schulregiment hervorgehen müsse", daß demnach das Princip des Staatsschulwesens ein verkehrtes ist. „Wenn das Staatsregiment, also die Gewalt, welcher der Schutz der gesellschaftlichen Zustände anvertraut ist, über die Schule zu verfügen hat, was kann es anders wollen, als daß auch diese Anstalt der Sicherheit des Ganzen möglichst dienen möge, wie kann es anders dies erreichen, als daß die Schule gleich den Posten und anderen Anstalten möglichst streng an die von diesem Gesichtspunkte aus entworfenen Normen gebunden werde? Wenn also etwa das Schulregiment den Glauben hegt, Gymnasien erzögen gehorsamere Bürger als die Realschulen, so muß es folgerichtig den letzteren Luft und Licht möglichst abschneiden: wenn eine bestimmte

Philosophie der politischen Rechtgläubigkeit günstiger zu sein scheint, als andere Systeme, so wird auch ein weniger leidenschaftliches Gouvernement die Gelegenheit benutzen, um in Jüngern dieser Philosophie möglichst viele Bundesgenossen an den höheren Schulen sich anzustellen. Und das Staatsregiment wäre hier in seinem Rechte. Kein gesundes Regiment kann anders verfahren, als daß es in allen ihm einmal unterworfenen Gebieten ein übereinstimmendes Handeln herzustellen sucht. Der Fehler liegt nur darin, daß derjenige Kreis, welcher seiner Natur nach gleich anderen Kreisen nur unter den Schutz und die Pflege des Staatsregimentes gestellt werden sollte, seiner Leitung und Herrschaft übergeben und der heilsame Rath der Weisen, z. B. W. v. Humboldt's überhört worden ist: „Oeffentliche Erziehung scheint mir ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muß." — —

Herbart hat in der Psychologie die einfachen und ursprünglichen Thatsachen der innern Erfahrung aufgesucht und sich bestrebt, aus diesen alle zusammengesetzten Erscheinungen des geistigen Lebens zu begreifen. Dadurch hat er auch der Pädagogik eine neue Unterlage gegeben und dieselbe auf ihren natürlichen Boden, auf den Boden der Psychologie, verpflanzt. Naturgemäß mußte dann aber Herbart's Pädagogik an denselben Mängeln leiden, die seine Psychologie hat. Herbart baut das gesammte Seelenleben aus Vorstellungen auf, und diese Vorstellungen stellt er – „eine rein dogmatische Annahme, gleich schwierig für das intuitive Denken, wie unzulänglich für die Erfahrung oder für den dialectischen Beweis" — dar als eine Selbsterhaltung der Seele, d. i. „als eine Reaction der vorher vorstellungslos zu denkenden rein formalen Seeleneinheit gegen die sinnliche Einwirkung der Objecte, als ein gemeinsames Product dieser beiden Potenzen, wobei der Begriff der Wahrheit für unser Erkennen selbstverständlich hinwegfällt." Weil also für Herbart der menschliche Geist eine aus Vorstellungen aufgebaute Maschine ist, muß ihm die Erziehung zu einem reinen Geben und Entziehen werden: „Der Mensch, der, wie man will, zum wilden Thiere oder zur personificirten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umständen, dieser bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn construire, damit er die rechte Form bekomme." Und wie Herbart keine ursprüngliche Anlage, kein Ideal in ursprünglicher Wirksamkeit erkennt, so kennt er auch die sittliche Anlage nicht. „Im frühen Knabenalter — sagt Moller — sieht er nichts als jenen blinden Ungestüm, den er durch die Regierung unterwerfen will; ja er sieht in ihm nicht

einmal „einen ächten Willen, der sich zu entschließen fähig wäre", da doch ein solcher unverkennbar sogleich mit dem Selbstbewußtsein, wenn auch in der Ueberlegung noch schwach und ungeordnet, und in seinen objectiven Zielen schwankend und unsicher, doch in seinem Princip, der natürlichen Selbstheit, sehr entschieden hervortritt und sich geltend macht." Zu solchen, aller Beobachtung widersprechenden Annahmen mußte Herbart kommen, weil er Speculation und Erfahrung vermischte. Das Herbart'sche System — sagt Beneke — hat vor den mit ihm gleichzeitigen zwei große Vorzüge voraus, daß es nämlich von der Erfahrung ausgeht und daß es zuerst mit der bei den empirischen wie bei den speculativen Philosophen allgemein gebräuchlichen Annahme von abstracten angebornen Seelenvermögen in Gegensatz getreten ist. Aber — setzt er hinzu — die Beobachtung wird bei Herbart viel zu früh abgebrochen. „Herbart geht allerdings von der Erfahrung aus; aber die Erfahrungsbegriffe erscheinen ihm als grundwesentlich mit Widersprüchen behaftet, die sich durch keine umfassendere und genauere Vergleichung der Thatsachen, sondern lediglich durch Veränderungen der Begriffe vermöge einer speculativen Methode sollen wegschaffen lassen; und so sehen wir ihn denn eben die Construction aus bloßen Begriffen, welche er mit Recht beim ersten Schritt verworfen hatte, schon mit dem zweiten Schritte wieder aufnehmen. Eben hierdurch zeigt sich dann auch der andere kräftige Aufschwung, welchen Herbart zum Lichte hingenommen hatte, die Verwerfung der bisher zum Grunde gelegten abstracten Seelenvermögen, von vorn herein gelähmt und von der rechten Bahn abgelenkt. Statt sich gegen die Unterschiebung, welche die in der ausgebildeten Seele wahrgenommenen Formen als angeboren setzte, tiefer eindringend zu wenden, und vermöge einer sorgfältigeren Beobachtung und Durcharbeitung der vorliegenden Thatsachen die wirklich angebornen Vermögen zu bestimmen, wendet er sich gegen den an und für sich durchaus unbedenklichen und vielfach fruchtbaren Begriff des „Vermögens"; und indem er auf der anderen Seite die allgemeinste Bildungsform der ausgebildeten Seele (das Vorstellen) fälschlich als eine wirklich ursprüngliche und als die allgemeine Grundform bestehen läßt, wird in Anschluß hieran die Construction, statt nach den wahrhaft realen, nach eingebildeten metaphysischen oder vielmehr logischen Verhältnissen ausgeführt."

37.

Friedrich Eduard Beneke.

Die Einseitigkeiten Herbart's, die nicht ohne Einfluß auf dessen Pädagogik bleiben konnten, hat Beneke in seiner „Psychologie als Naturwissenschaft" und in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" zu vermeiden gesucht. Friedrich Eduard Beneke ward am 17. Februar 1798 in Berlin geboren. Als Zögling des Friedrich-Werder'schen Gymnasiums nahm er unter den freiwilligen Jägern 1815 Theil am Freiheitskriege, besuchte dann 1816 die Universität Halle, um Theologie zu studiren, ging hierauf 1817 nach Berlin, wo er unter Schleiermacher sich vorherrschend der Philosophie zuwandte, und habilitirte sich 1820 als Privatdocent an der Berliner Universität. Im Jahre 1822 wurden ihm vom Ministerium seine Vorlesungen untersagt; er ging daher 1824 als Privatdocent nach Göttingen, 1827, als jenes Verbot stillschweigend zurückgenommen war, wieder an die Berliner Universität, wo er 1832 außerordentlicher Professor wurde und seit 1848 ein jährliches Gehalt von 200 Thalern bezog. Schon längere Zeit körperlich unwohl, ergriff ihn namentlich seit 1853 eine häufig wiederkehrende Schlaflosigkeit, die ihren Grund in einem tiefen Hämorrhoidalleiden hatte. Am 1. März 1854 war er plötzlich verschwunden und wurde am 4. Juni 1856 als Leichnam im Wasser gefunden.

Beneke geht in seiner Psychologie von dem aus sorgfältiger Beobachtung geschöpften Grundgedanken aus, daß die Seele nicht ein einfaches Wesen ist, sondern aus einer Vielheit von Einzelkräften besteht. Diese sind jedoch ganz andere, als die bisher für Grundkräfte angenommenen; es sind theils Elementarvermögen, wie sie bei der Geburt gegeben sind und sich auch später täglich anbilden, theils entwickelte Vermögen, indem die elementaren (die „Urvermögen") durch die Einwirkung der Außenwelt, so wie auch durch rein innerliche Bethätigung sich fortbilden und dann als „Gebilde" (als Vorstellungen, Begehrungen, Gefühle, Urtheile, Wollungen 2c.) fortleben. Wenn man bisher dem Menschen eine Einbildungskraft, ein Gedächtniß, einen Verstand, einen Willen 2c. zugeschrieben hat, so sind das Abstractionen, wie Wald, Menschheit 2c., womit das Einzelne (Bäume, Menschen) zusammengefaßt wird. Diese abstracte Einheit nahm man aber beim Psychischen für einzelne Kräfte, das der Form nach Einstimmige für eins. Die Erfahrung lehrt, so sagt Beneke, das Gegentheil. „Wir sehen denselben Menschen das Eine gut, das Andere schlecht verstehen, das Eine kräftig, das Andere

unkräftig wollen. Wie läßt sich das mit einem Verstande, einem Willen zusammenvereinen?" Eben so beim Gedächtniß. „Von einem und demselben Menschen werden Sachen von gewisser Art leicht und vollkommen gefaßt und behalten, aber Namen nicht, oder vielleicht Namen auch mit ähnlicher Virtuosität, aber Zahlen kann er nicht behalten und so fort. Woher nun diese verschiedenen Gedächtnisse? Wäre das Gedächtniß eine Kraft, so müßte von demselben Menschen alles mit demselben Grade von Vollkommenheit aufgenommen und behalten werden." Das Gedächtniß sollte nach veralteten psychologischen Anschauungen das eigentlich Substantielle, die Vorstellungen sollten das Accidentielle sein, so daß in jenes die Vorstellungen wie in einen allgemeinen Behälter aufgenommen gedacht wurden. „Die neue (Beneke'sche) Psychologie zeigt dagegen unwidersprechlich, daß das Gedächtniß gar nicht existirt als etwas neben den Vorstellungen, sondern nur an und in ihnen, als etwas Adjectivisches an ihnen, oder bestimmter, als ihre innere Beharrungskraft. Jede Vorstellung, wenn sie aus dem Bewußtsein entschwindet, existirt (mit mehr oder weniger Kraft) im inneren (unbewußten) Seelensein fort: dies ist das Gedächtniß, und außerdem ist das Gedächtniß nichts." Jedes auf solche Weise unbewußt fortdauernde Gebilde nennt Beneke eine „Spur". Daraus folgt: es kann keine allgemeine formale Bildung geben, keine allgemeine Gedächtnißbildung, Verstandesbildung, Urtheilsbildung 2c., sondern jede formale Bildung reicht nur so weit, als ihr Gegenstand reicht. „Das Auswendiglernen von lateinischen Vocabeln z. B. übt keineswegs das Gedächtniß überhaupt, sondern eben nur für Vocabeln, der mathematische Unterricht die Anschauungs=, die Beurtheilungskraft nur für mathematische Verhältnisse. Denn indem das Gedächtniß überhaupt nur an den Vorstellungsspuren existirt, als ihre innere Beharrungskraft — in welcher Art sollten wohl die für Vorstellungen lateinischer Wörter gewonnenen Kräfte für das kräftige Auffassen und Behalten physikalischer Anschauungen, oder Anschauungen von Pflanzen, von Menschen 2c. fruchtbar werden können? Und indem das Urtheilen durch die Begriffe geschieht, so kann ja auch die durch den Erwerb gewisser Begriffe hierfür gewonnene Kraft nicht weiter als der Inhalt dieser Begriffe reichen. Und so in allem Uebrigen."

Beim Aufbaue eines psychologischen Systems betrachtet Beneke alles genetisch, und da zeigen sich alle Geistesthätigkeiten, z. B. Einbildungsvorstellungen, Begriffe, Schlüsse, Neigungen 2c. als von sinnlichen Erstlingsgebilden abstammende. Die sinnlichen Wahrnehmungen geben den Stoff für „die Einbildungsvorstellungen und für die auf das Aeußere

sich beziehenden Begriffe; die Begriffe wieder die Grundlage für die Urtheile, Schlüsse, für alle zusammengesetzten Denkthätigkeiten, und die Zu- und Abneigungen wurzeln in sinnlichen Lust- und Unlustgebilden. Was von außen aufgenommen worden ist, kann von der Bewußtwerdung ausgeschieden werden, so daß die rein psychischen Elemente für sich zum Bewußtsein kommen, und durch diesen Abstractionsproceß entstehen die rein geistigen Gebilde, wie die Begriffe: denken, phantasiren, wollen, sich erinnern ꝛc. Die Wahrnehmung ist noch nicht das Einfachste; die einfachsten Gebilde sind vielmehr die sinnlichen Empfindungen. Wer blos diese hat, wie das Kind in seiner ersten Lebenszeit, ist zum deutlichen Wahrnehmen, besonders zum Beobachten noch unfähig. Erst durch öftere Neuerzeugung gleicher Empfindungen, die als Spuren fortdauern und nach dem Gesetz der gegenseitigen Anziehung des Gleichartigen zusammentreten, verstärkt sich die Empfindung zur Wahrnehmung, das Gleiche der Wahrnehmungen zum Begriffe, das Gleiche der niederen Begriffe zum höheren Begriffe, und so erklärt sich, warum der Physiker, der Chemiker, der Arzt ꝛc. viel schärfer und klarer wahrnimmt und beobachtet, als der Laie; denn jener sieht nicht mit bloßen, er sieht mit Sehkräften, die durch Begriffe unterstützt sind. — Die bei der Geburt gegebenen psychischen Urvermögen sind gegenständlich leer, darum aber nicht absolut leer. Sie besitzen einen größeren oder geringeren Grad von Kräftigkeit (Festhaltungsfähigkeit für das Einwirkende), Lebendigkeit (Strebsamkeit) und Reizempfänglichkeit, und diese angebornen Eigenschaften, die auch den später sich anbildenden Urvermögen beiwohnen, machen einen bedeutsamen subjectiven Inhalt derselben schon vor ihrer Entwicklung aus. Es zerfallen diese Urvermögen, die mit den bekannten leiblichen Organen in Verbindung stehen, selber aber bereits rein geistige Vermögen sind, in verschiedene höhere und niedere Klassen, indem sie sich systemweise nach Maßgabe ihrer Kräftigkeit abstufen und das ausmachen, was man die höheren und niederen „Sinne" des Menschen nennt, bei welchem Ausdrucke das Leibliche (die Organe) zuvörderst nicht in Betracht kommt. Den beiden übrigen Eigenschaften nach sind sie bei den verschiedenen Menschen auch abgestuft; aber diese Abstufung kommt nicht bei dem Einen, wie bei dem Andern, also nicht gleichmäßig vor, wie das bei der Kräftigung der Fall ist. Bei allen Menschen sind die Sehvermögen die kräftigsten; ziemlich eben so kräftig sind die Hörvermögen. Die Schmeck-, Riech-, Tast- und Vitalvermögen machen die niederen Sinne aus; denn sie halten das Aufgefaßte weniger fest, als die Seh- und Hörvermögen, und niemand kann es daher so

deutlich zurückrufen (zum Bewußtsein reproduciren), als dies in jenen beiden Sinnen stets möglich ist. Die leiblichen Sinnesorgane haben blos die Bestimmung, die psychischen Urvermögen zu unterstützen bei der Aufnahme der Eindrücke (Reize), weshalb sie gesund sein müssen; bei der Fortsetzung ihrer Thätigkeit nach innen bedürfen die Urvermögen der Organe nicht, und es kann daher jemand blind oder taub geworden sein, daß Entwickelte bewahrt seine Thätigkeit (im Denken, Phantasiren, Urtheilen, Wollen 2c.) ungehemmt. Die Muskelvermögen sind rein leibliche Vermögen, die aber mit dem Seelenvermögen in der engsten Verbindung stehen.

Die erste Entwicklung dieser geistigen Sinnenvermögen geschieht also, laut constanter Erfahrung, durch Eindrücke von außen, die in der Beneke'schen Psychologie Reize heißen. Aus zwei Hauptgründen fällt schon diese Entwicklung überall verschieden aus, und es giebt nicht zwei Menschen, bei welchen sie als eine gleiche vorkäme. Denn erstens sind schon die Urvermögen, trotz ihrer überall gegebenen Abstufung in höhere und niedere Sinne, nicht bei allen Menschen in gleich hoher Kräftigkeit zu finden. Mancher hat z. B. sehr kräftige, ein Anderer minder kräftige Sehvermögen 2c. Sodann steht kein Mensch unter denselben äußeren Reizungsverhältnissen, wie der andere, selbst wenn Menschen an einem und demselben Orte aufwachsen. Dies hat zur Folge, daß die Gesammtentwicklung bei den Einzelnen eine sehr verschiedene wird und werden muß. Die Reize kommen nämlich stets in verschiedener Stärke, und es giebt in der Hauptsache fünf Reizungsverhältnisse, die aber durch kleine Zwischenstufen häufig in einander übergehen. Für die aufnehmenden Urvermögen kann nämlich der Reiz 1) zu gering, 2) gerade angemessen, 3) recht reichlich, 4) allmählich zu stark werdend, 5) plötzlich zu stark sein. Dies giebt bei 1) die Unlustempfindung, bei 2) die Empfindung, welche die Grundlage der deutlichen Wahrnehmung ist, bei 3) die Lustempfindung, bei 4) die Ueberdrußempfindung und bei 5) die Schmerzempfindung. Jede dieser Empfindungen ist also zweielementig, besteht aus Vermögen und Reiz, und bei jeder erfährt das Vermögen eine andere Ausbildung. Gestärkt werden die Urvermögen im zweiten Reizungsverhältnisse, schon weniger im dritten; im ersten erfahren sie eine Erschlaffung, im vierten eine allmähliche, im fünften eine plötzliche Ueberspannung und dadurch Schwächung. Was bei Spurenvermehrung eine klare Vorstellung geworden ist, stammt aus dem zweiten Reizungsverhältnisse (aus dem Vollreize); was als Widerstrebungsgebilde sich kund giebt, hat seine Wurzel im ersten, vierten oder fünften, und was als Begehrung hervortritt, stammt aus dem dritten Reizungsverhältnisse.

Die Seele begehrt nämlich im gesunden Zustande nur das, was ihr wohlthut, und sie widerstrebt nur dem, was ihr Unlust machte, ihr Vermögen herabstimmte; was dagegen als zwischen Lust und Unlust neutral sich ankündigte, das stellt sie vor, fühlt sich zu ihm weder in der Art hingezogen, wie bei den Lusteindrücken, noch abgestoßen, wie bei den Gegenständen, die Unlust, Ueberdruß oder Schmerz verursachen. Durch das, was im zweiten Reizungsverhältnisse entstand und dann, in Folge der gegenseitigen Anziehung des Gleichartigen, sich innerlich zu Begriffen, Urtheilen 2c. fortbildete, wird der Mensch ein theoretisches, ein blos vorstellendes Wesen; durch das hingegen, was in den übrigen Verhältnissen seinen Ursprung hat, wird er ein handelndes, ein praktisches Wesen. Aus den Lust- und Unlustgebilden (aus dem „Affectiven" oder den „Schätzungen") quillt der Antrieb zum Thun und Lassen, welches durch das begleitende Vorstellen regulirt wird. Schon die bloße Empfindung kann sich als Antrieb geltend machen; nach Spurenvermehrung wird derselbe eine eigentliche Begehrung oder Widerstrebung sein, und hieraus werden im Fortgange der verstärkenden Entwicklung die Neigungen, die auf ihren höheren Stufen Hang, Leidenschaft, selbst Laster heißen. Das Wollen ist ein solches Begehren, dem sich eine Vorstellungsreihe anschließt, in welcher wir uns schon im voraus vergegenwärtigen, daß wir das Begehrte erreichen werden, weil uns jene Vorstellungen sagen, daß wir die Mittel zur Ausführung des Bezweckten in der Gewalt haben. Die Gefühle sind nicht selbständige oder Grundgebilde, wie die Vorstellungen, Begehrungen und Widerstrebungen. Das Fühlen entsteht lediglich dadurch, daß zwei oder mehrere Grundgebilde sich neben einander im Bewußtsein kund geben, wobei sich ihre Verschiedenheit, ihr Abstand mit ankündigt, und diese Ankündigung ist und heißt Gefühl. Die Gefühle können demnach einfache und zusammengesetzte sein. Auch von den affectiven Gebilden, wozu die Gefühle gleichfalls gehören, gewinnen wir durch das Zusammenfließen des Gleichartigen derselben die Begriffe, die dann, wie die Vorstellungsbegriffe, zu Urtheilen, Schlüssen 2c. vermehrt werden, indem bei jedem Urtheile nichts weiter geschieht, als daß zu einer Vorstellung, (Begehrung, Gefühl 2c.) der entsprechende Begriff bewußt wird. Hierdurch wird die Subjectvorstellung des Urtheils aufgeklärt, da die Begriffe immer klarere Seelengebilde sind, als die vor ihnen entstandenen, indem es Seelengesetz ist, daß das Gleiche das hellste Bewußtsein in sich schließt.

Nach Beneke's Theorie ist die Seele ein durchaus geistiges Wesen. Er weist nach, daß schon die Urvermögen (Sinnenvermögen)

geistige sind in elementarer Form. Sie bereits tragen den Keim des Bewußtseins in sich, und es entwickelt sich dieser Keim zum wirklichen Bewußtsein, indem sie durch die äußeren Reize erregt werden. Durch die Ansammlung der Spuren nach ihrer Gleichartigkeit verstärkt er sich zu immer vollerem, klarerem Bewußtsein: zu Anschauungen, Begriffen, Ideen, Schlüssen, Urtheilen 2c. So wird, was nach den Grundsätzen älterer psychologischen Anschauungen nie möglich war, begreiflich, warum gewisse Begriffe nie entstehen, wie bei den Blindgebornen die Begriffe: Licht, Tag, Farbe, bei den Taubgebornen: Ton, Schall, Geräusch, Harmonie 2c. Sie können natürlich nicht entstehen, weil bei diesen Personen die Grundvermögen dazu: die sinnlich-geistigen Urvermögen sich nicht entwickeln können. Was wir Verstand nennen, ist eine Folge der Begriffe, der Klarheit des Bewußtseins, das denselben eigen ist; denn die Redensart: ich verstehe etwas, heißt immer: es ist mir klar. Alles Verständniß muß daher ausbleiben, so weit die Begriffe ausbleiben, und diese bleiben aus, so weit die Wurzeln derselben, die Urvermögen keine Ausbildung erfahren, weil das kranke Organ seine Unterstützung versagt. Man hat Blindgebornen, weil sie blos den grauen Staar hatten, durch eine glückliche Operation die Augen geöffnet; sie lernten nach und nach sehen, und dann stellten sich auch die Begriffe: Farbe, Tag 2c. ein. Der Verstand ist also eine Folge der Begriffe, die lediglich durch die gegenseitige Anziehung des Gleichartigen aus den Anschauungen entstehen, und nicht der Verstand schafft die Begriffe. Da wir in den niederen Sinnen nie, sondern blos in den höheren zu klaren Begriffen gelangen: im Bereiche des Sicht- und Hörbaren; da das Geschmeckte, Gerochene 2c. rein innerlich immer dunkel zum Bewußtsein zurückkehrt, so folgt, daß dasselbe Bewußtsein, wie es in den Begriffen, ja zum Theil, nur etwas minder, in den Anschauungen lebt, aus der Kräftigkeit der höheren Sinne stammt, daß mithin diese Eigenschaft der Grundquell des Bewußtseins ist. Darum entwickeln auch die Thiere, selbst die edleren, kein deutliches Bewußtsein, obgleich sie scheinbar dieselben Sinne, sogar oft mit größerer Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit begabt, besitzen. Es mangelt ihren Sinnen durchaus die menschliche Kräftigkeit; sie sind allesammt niedere Sinne im Vergleich mit den menschlichen, und so bringen es die edleren Thiere höchstens zu einer Art analogon des menschlichen Verstandes. Was auf sie eingewirkt hat, erhält sich nur äußerst mangelhaft. Mit dem Vorwurfe des Materialismus, den man Beneke zuweilen gemacht hat, ist es also nichts; schon das Sinnliche, ist ein Geistiges, und es führt den Namen „sinnlich" nur darum, weil es für äußere Eindrücke empfänglich

ist. Die Urvermögen sind geistig-sinnliche Vermögen, sind nicht leibliche, sondern psychische Kräfte in elementarer Form. Man sehe hierüber die Schrift von Dreßler: „Ist Beneke Materialist?" (Berlin, bei Mittler), wo der angebliche Materialismus Beneke's nach allen Seiten hin beleuchtet und völlig widerlegt ist.

Die pädagogischen Resultate der Beneke'schen Seelenlehre sind von nicht zu unterschätzendem Werthe. Auf die Sinne zunächst einzuwirken, von der Anschauung auszugehen, verlangte von jeher der Unterricht im Geiste und Sinne Pestalozzi's; aber die Pestalozzianer haben nicht genug erwogen, wie viel von der Art und Weise abhängt, wie dies geschieht. Mit gutem Grunde verlangt Beneke, daß man, da die ganze Seelenentwicklung von sinnlichen Anfängen ausgeht, schon bei den ersten Eindrücken auf die kindliche Seele nicht sorglos zu Werke gehe. (Er begründet damit auch die entsprechenden Anschauungen und Forderungen Friedrich Fröbel's.) „Man bewahre die schwachen Kräfte vor jeder Verletzung durch Ueberreiz, aber sorge für Reichthum, Mannichfaltigkeit, Kräftigkeit, Lebendigkeit und Frische der ersten Auffassungen. Man führe dem Kinde weder zu viele, noch zu wenige Eindrücke zu, reiße es nicht von einem Gegenstande zum andern fort, denn dadurch wird es verhindert, die Dinge gehörig zu betrachten und aufzufassen. Nicht Bilder und Modelle, sondern die Sachen selbst sind in der ersten Zeit das Beste; nur sie geben einen frischen Eindruck und führen zu lebendigen und kräftigen Wahrnehmungen. Das Gedächtniß wolle man nicht durch Worte bilden, wo sich's um Sachen handelt, auch nicht im Allgemeinen üben, sondern durch bestimmte Gegenstände, welche gemerkt werden sollen. Von der Verstandesbildung gilt Aehnliches. Die Vollkommenheit des Verstandes hängt von der Vollkommenheit ab, in welcher die besonderen Vorstellungen ursprünglich gebildet und aufbehalten werden; sie geht mit der Bildung der sinnlichen Auffassungen, der sinnlichen Aufmerksamkeit, mit der Entwicklung des Gedächtnisses und der Einbildungskraft (der einzelnen Einbildungsvorstellungen) parallel. Es ist daher der Verstandesbildung nichts nachtheiliger, als ein flüchtiges, unaufmerksames Auffassen. Da die Begriffe aus den besonderen Vorstellungen hervorgehen, indem nur das Ungleiche derselben ausfällt, was man den Abstractionsprozeß nennt, so ist dafür zu sorgen, daß die Anzahl jener Grundvorstellungen eine recht reichliche werde; denn je zahlreicher sie für einen Begriff vorhanden sind, desto mehr Gleiches kann zusammenfließen und desto bewußtseinklarer wird der Begriff. Man warte also die Entstehung der Grundvorstellungen ab und führe das Kind nicht vorzeitig zum Abstracten hin. Je früher die abstracte

Verarbeitung der Anschauungen beginnt, desto weniger wird eingesammelt, desto früher wird man auch mit dem Material fertig, und die weitere Fortbildung ist dann verkümmert. Man lasse die Kinder Kinder bleiben. Die Natur will, daß der Mensch zuerst überwiegend sinnlich sei, darauf überwiegend reproductiv sich entwickele und dann erst productiv werde für das Intellectuelle. Diese Ordnung soll der Erzieher nicht stören.

Auch in Betreff der Gemüths- und Charakterbildung begegnen wir fruchtbringenden Resultaten. „Freisinn von Trübung und Schwäche ist als die Grundlage alles Guten im Menschen zu betrachten.“ Die praktischen Vollkommenheiten lassen sich auf sechs Klassen zurückführen: 1) Durchgängige Kräftigkeit der praktischen Bildungen; 2) Einstimmigkeit der Neigungen und Interessen mit den wahren Werthen der Dinge; 3) angemessene Ausdehnung der Neigungen oder Interessen und harmonische Zusammenstimmung derselben; 4) Klarheit, Festigkeit, Zusammenhang und Durchbildung der praktischen Anlagen; 5) Reichthum, Richtigkeit, Freiheit in der Ausbildung der auf die Mittel zu den Zwecken sich beziehenden Vorstellungsreihen; 6) Ausbildung der Anlagen für das Thun zu angemessenen Fertigkeiten und förderlichen Gewohnheiten. Eine durchgängig kräftige Ausbildung der Seele kann als die Grundlage aller andern Vollkommenheiten angesehen werden. Einen kräftigen Willen werden wir nur in dem Maße begründen können, als wir die Seele frei zu halten vermögen von verletzenden und trübenden Einflüssen. Einer kräftigen Willensbestimmung schaden vorzüglich trübe Einbildungsvorstellungen, oder Erwartungen: vor diesen also soll man das Kind zu bewahren suchen. Man soll zuerst auch alle stärkeren, heftigeren, anhaltenderen Begierden vermeiden, indem man dem Kinde jedes Bedürfniß befriedigt, welches natürlich und ohne Uebermaß des Strebens in ihm entsteht. Vor allem aber behüte der Erzieher die Seele des Kindes vor Neid, Eifersucht und ähnlichen Gemüthsbewegungen, wie dieselben schon im kleinsten Kinde durch unverständiges Vorziehen, Loben, Beschenken 2c. anderer Kinder entstehen. Beschäftigt man das Kind stets seinen Kräften angemessen, entschlägt man sich alles unnützen Gebietens und Verbietens, vermeidet man die Erzeugung von Begierden, die unbefriedigt bleiben müssen, verbannt man zugleich alle Verweichlichung, Verwöhnung und Ueberzärtlichkeit, so kann sich kein Eigensinn bilden: zeigt er sich doch, und dauert er fort, so müssen Strafen eintreten; dabei aber keine langen Strafpredigten und kein Nachzürnen. — Sammeln sich Angelegtheiten für

Lustvorstellungen und Begehrungen mehrfach zu einem Aggregat, so entsteht Neigung; bei höherer Vielfachheit, besonders der Begierdeanlagen, Hang und Leidenschaft. „Angeboren ist hierfür der menschlichen Seele nichts, als die allgemeine Grundbeschaffenheit der Uranlagen: gewisse Grade der Reizempfänglichkeit, Lebendigkeit und Kräftigkeit.“ Und eben so mit der sittlichen Norm oder der sittlichen Schätzung der Güter und Uebel. Da die sittliche Norm nicht ursprünglich fertig gegeben ist, so wird auch die Empfindung dieses Werthes, die Schätzung eines Gutes fehlen, wenn die Entwicklung nicht bis zu dem Punkte vorgeschritten ist, welcher für das Entstehen einer solchen Neigung oder Werthempfindung erforderlich wird. Die Forderungen der Pädagogik sind deshalb: 1) die Entwicklungen der höheren Steigerungen oder Werthschätzungen, sowie der darauf sich beziehenden Bestrebungen, in Beziehung auf alle Lebensverhältnisse herbeizuführen und zu begünstigen; und 2) die Entwicklungen der niederen Steigerungen oder Werthschätzungen und der ihnen angehörigen Strebungen unter der rechten Zucht zu halten, damit dieselben nicht zu vielfach erzeugt und hierdurch zu übermäßiger Stärke ausgebildet werden. Bei der religiösen Bildung kommt es nicht auf ein eigentliches Verstehen, sondern auf Einstimmigkeit mit den höheren moralischen und gemüthlichen Bedürfnissen, auf lebendige Erregtheit, Innigkeit, Stärke und Haltung an; und indem diese nur durch eine große Anzahl von Spuren gewonnen werden können, so müssen wir schon in früher Kindheit den Grund legen, wo die religiöse Gesinnung in der rechten Weise begründet werden soll. Vorsichtig nur soll man in Hinsicht alles dessen beim Religionsunterricht sein, was für das Gefühl des Kindes noch unerreichbar ist, weil sich sonst falsche Ansichten und Vorurtheile für das ganze Leben einprägen. Ueberhaupt ist das Positive in den verschiedenen Religionsformen während der früheren Jugend fern zu halten, und die Gegensätze gegen andere Religionsformen sind in keiner Weise vor dem Kinde hervorzuheben. Tief und innig muß die wahre religiöse Bildung begründet werden, stark genug, um dem Menschen Haltung und Widerstandskraft zu geben, auch wenn die Welt, sei es lockend oder verwundend, von allen Seiten auf ihn eindringt. Diese Stärke kann allein durch eine große Vielfachheit entsprechender Spuren erworben werden. Bloßer Unterricht thut dies nicht; Hauptsache ist, daß der Erzieher selbst lebendig erfüllt und erwärmt sei von dem, was er dem Kinde darstellt; dabei wähle er zweckmäßig die Zeiten aus, wo er bei dem Kinde die meiste Empfänglichkeit erwarten kann und hüte sich, die Vorstellung Gottes irgendwie mit der Empfindung von Furcht in Verbindung zu setzen. Die wahre religiöse Gesinnung

kann nur erworben werden, wenn die ganze Umgebung des Kindes religiös mitwirkt.

Der Unterricht — sagt Beneke — geht beinahe ausschließend auf Vorstellungen und Fertigkeiten, während die Erziehung vorzugsweise die Gemüths= und Charakterbildung zur Aufgabe hat. Beide müssen jedoch beständig auch ineinander greifen: die Erziehung muß für den Unterricht arbeiten, denn ohne Aufmerksamkeit des Zöglings z. B. kann derselbe nicht gelingen; aber auch der Unterricht muß für die Erziehung arbeiten, wenn er wahrer Unterricht sein soll. Die Unterscheidung von formaler und materialer Bildung ist nichtig: es giebt keine rein formale und keine rein materiale Bildung; jede von einer Entwicklung zurückbleibende Spur ist zugleich Kraft. Eben so die Unterscheidung von realen und idealen Unterrichtsgegenständen: das Ideale ist eben sowohl ein Reales, nur in einem anderen Gebiete, und die Unterrichtsgegenstände, welche Ideales entwickeln, bilden eben so wohl Anschauungen von einem Theile der Wirklichkeit, und befähigen für die auf dieses Wirkliche gerichtete Praxis. — Hauptvorschriften beim Unterricht sind: 1) Die Factoren, welche für das vom Unterrichte bezweckte Product erfordert werden, oder die zunächst vorhergehenden psychischen Entwicklungen müssen im Innern oder in der Angelegtheit der Seele vorhanden sein; darum muß auch der Unterricht stetig und lückenlos sein; muß überall mit dem Besonderen, oder mit dem begonnen werden, was der äußeren oder inneren Wahrnehmung vorliegt, z. B. beim Rechnen nicht mit der abstracten Zahl, sondern mit anschaulichen Gegenständen, beim Sprachunterricht mit Beispielen, aus denen die Begriffe und Regeln zu entwickeln sind, in der Moral und Religion mit den frischen Empfindungen. 2) Die Factoren müssen in angemessener Vollkommenheit zum Unterricht hinzugebracht werden. Um die Unterrichtsvorstellungen so viel als möglich im Innern anzusammeln, ist es gut, wenn während eines längeren Zeitraumes jedes Mal nur ein Gegenstand als Hauptgegenstand des Unterrichts betrieben wird; wenn man dem Schüler aufgiebt, sich auf den Unterricht vorzubereiten; wenn man ihn andere schwächere Schüler unterrichten läßt; wenn der Lehrer Liebe zur Sache, Ernst und Gründlichkeit im Unterricht beweist, über Fortschritte der Schüler seine Zufriedenheit warm und lebhaft äußert, auf den Nutzen der durch den Unterricht zu erwerbenden Vollkommenheiten hinweist, dem Unterricht so viel als möglich Interesse gewährt; wenn dieser weder zu schwer, noch zu leicht ist, den Schüler nicht mit Materialien überschüttet, die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch nimmt, das Lernen nicht blos auf die Unterrichtsstunde, sondern auf das Leben bezieht 2c.

Die Unterrichtsgegenstände gehören — nach Beneke — theils der äußeren, theils der inneren Welt an. Die Vorstellungen von der äußeren Welt ruhen auf der Grundlage von Sinnenauffassungen; die Vorstellungen von der innern Welt werden auf der Grundlage von Wahrnehmungen des Bewußtseins gebildet. Die völlig concrete Auffassung der äußeren Welt liegt uns in der rein beschreibenden Erd- und Himmelskunde und in der rein erzählenden Geschichte vor, soweit diese letztere auf das Aeußere sich bezieht; in halb abstracter Auffassung in der Naturgeschichte, Physik und Chemie; in abstracter Höhe in der Geometrie und Arithmetik. Die innere Welt in der concreten Auffassung liegt vor uns im Sprachausdrucke; abstracter in der Sprachregel; in gesteigerter Abstraction in der Logik, Psychologie, Moral und Religion. Die äußeren Fertigkeiten können betrachtet werden, wiefern durch das Leibliche das Psychische unmittelbar unterstützt wird, und wiefern jenes diesem dient für die äußere Fortentwicklung: zu jener Klasse gehören alle gymnastischen Uebungen, zu dieser Schönschreiben, Lesen, Zeichnen, Malen, Musik 2c.

Der Unterricht in der Sprache ist, wie Beneke sagt, der Mittel- und Brennpunkt alles übrigen Unterrichts. Es sind in ihm vier Hauptmomente zu unterscheiden: 1) die Aneignung der Sprache selbst, als solche; 2) die Mittheilung der durch die Sprache bezeichneten geistigen Combinationen; 3) diejenige Uebung, wodurch der Schüler die Wörter mit Sicherheit und Gewandtheit für den Ausdruck seiner Gedanken gebrauchen lernt; 4) die Erwerbung eines klaren Bewußtseins über die Verhältnisse und Formen der geistigen Entwicklung: ihre Auffassung in einem besonderen Vorstellen und Denken — grammatischer Unterricht in der weitesten Ausdehnung des Begriffes. Von diesen Momenten wird für den Unterricht in der Muttersprache schon das meiste fertig Gebildete vom Kinde hinzugebracht. Neu hinzu kommt nur die Aneignung und Synthesis der sichtbaren Zeichen im orthographischen Unterricht; sodann sind die instinctartig gebildeten Verbindungen zu analysiren und ist das Bewußtsein über deren geistige Grundlagen zu steigern. Dieses Beginnen mit der Analysis ist dem Unterricht in der Muttersprache eigenthümlich vor allem anderen Sprachunterrichte, bei welchem das Zusammengesetzte erst vom Einfachen aus erzeugt werden muß. Als Mittel für den Unterricht in der Rechtschreibung dienen Zergliederungen der Wörter, die Abstammung, die Uebung, das Abschreibenlassen, das Vergleichen des Niedergeschriebenen mit dem Richtigen, das Aufmerken der Schüler beim Lesen auf die Schreibweise

der Wörter. In der Grammatik ist von Kindern aus den gebildeten Ständen wenig über die allgemein gleichen logischen Grundlagen hinauszugehen; alles Uebrige ist gelegentlich beim Sprechen, Lesen und Schreiben beizubringen; bei Kindern ungebildeter Stände soll der grammatische Unterricht weiter gehen, viele Beispiele des Richtigen vorführen 2c. Den Zielpunkt des gesammten Unterrichts sollte die Productivität in der Muttersprache bilden; der übrige Unterricht sollte in unmittelbare Verbindung mit dem Unterricht der Sprache gesetzt werden. — Bei dem Unterricht in fremden Sprachen müssen zugleich die hörbaren Zeichen und deren Verbindungen mit den Verstellungen neu erworben werden: es wird also durch Erlernung der fremden Sprache der Geist auch nach dieser Seite hin in Thätigkeit gesetzt. Dadurch wird der geistige Horizont in größerem Maße erweitert: wir werden gründlicher von der Beschränktheit frei, welche uns die Formen unseres Empfindens, Vorstellens, Denkens 2c. als die einzig möglichen, nothwendigen ansehen ließ; und indem wir die bei jeder Isolirung unvermeidliche Einseitigkeit abstreifen, bilden wir uns zu vielseitigerer Empfänglichkeit und Beweglichkeit des Geistes aus. Besonders sind in dieser Hinsicht die alten Sprachen bildend, denn indem der Schüler die den Sprachformen derselben zu Grunde liegenden Anschauungs- und Denkformen 2c., und indem er den durch diese dargestellten Ideenkreis in sich aufnimmt, erhält seine geistige Entwicklung eine Ausdehnung, seine geistige Kraft eine Beweglichkeit und Vielseitigkeit, wie sie ihm keine von den neueren Sprachen zu verleihen vermag.

Ergänzung des Sprachunterrichts ist der Unterricht in der Geschichte, insofern er psychische Erfolge und Formen darstellt, in der Moral und in der Religion; denn während sich jener überwiegend auf die Sphäre des Vorstellens, auf das Logische und Aesthetische bezieht, haben es diese überwiegend mit der Sphäre der Gemüths- und Charakterbildung zu thun. Die Mathematik ist als höchste Musterform der Klarheit, der Gründlichkeit, der Strenge und der Anschaulichkeit in der wissenschaftlichen Construction von unschätzbarem Werthe für die formale Bildung; hierzu kommt dann in materialer Beziehung der ausgedehnte Nutzen für das Leben, sowie daß sie in dem weitesten Umfange die meisten übrigen Wissenschaften beherrscht und insofern als ein wesentliches Element der allgemein menschlichen Erkenntniß betrachtet werden muß. — Weit weniger bildend sind die Naturwissenschaften und die Geographie, da sie, mit Ausnahme desjenigen Theiles, der eine Anwendung der Mathematik zuläßt, nichts als Gruppen- und Reihenauffassungen darbieten, obschon die Erwerbung des Talentes hierfür

keineswegs unwichtig ist, besonders insofern es sich um die Gewöhnung handelt, dem äußerlich Erscheinenden eine allseitig offene Empfänglichkeit und leichte Erregbarkeit darzubieten.

Von den äußeren Fertigkeiten haben nur die als reine Kraftäußerungen sich entwickelnden und die der Darstellung besonderer innerer Erregungen dienenden größeren Werth. Während die ersteren von Wichtigkeit sind, um dem Kinde einen gesunden Körper zu erhalten, haben diejenigen Bewegungen, welche als Symbole gewisser Geistes- und Gemüthsentwicklungen hervortreten im Declamiren und Gesticuliren, im Singen und überhaupt in der Musik, endlich im Zeichnen, im Malen, in der Verfertigung von Bildwerken aller Art sowohl für die intellectuelle, als für die Gemüths- und Charakterbildung bedeutende Bildungskraft; weil jedoch ihre Entwicklung in der höheren Ausbildung gewisse besondere Anlagen erfordert, können sie nicht allgemein als Unterrichtsgegenstände aufgestellt werden.

Die Gesammtheit dieser Unterrichtsgegenstände ist für die verschiedenen Unterrichtsanstalten von verschiedener Wichtigkeit. Die Verschiedenheit der Unterrichtsanstalten aber wird durch die Natur des menschlichen Seins auf der einen, und durch die Verhältnisse und Bedürfnisse des Lebens auf der anderen Seite bestimmt. In der Volksschule sollen diejenigen ihre Bildung empfangen, die bestimmt sind, durch das in ihnen Körperliche auf die Körperwelt einzuwirken. Der Schulunterricht liegt deshalb hier außerhalb der Vorbereitung für den Beruf. Aber wenn auch die Schüler durch das in ihnen Körperliche zu wirken bestimmt sind, so sollen sie doch nicht als Maschinen wirken, sondern als Menschen, das heißt mit Bewußtsein, mit Einsicht; zugleich sind die Schüler Menschen noch in allgemeineren Verhältnissen, und wir müssen sie als solche, soweit es irgend Zeit und Verhältnisse erlauben, in den allgemeinen Culturfortschritt der sie umgebenden Menschheit aufnehmen. Doch nur in den Culturfortschritt der unmittelbaren Umgebungen, ohne daß sie zu dessen Gründen zurückzuführen sind: in der Volksschule also braucht keine andere Sprache, als die Muttersprache gelehrt zu werden, und was wir von der Geschichte fremder Völker und Zeiten, von der Geographie fremder Länder mittheilen, kann und muß sich auf die allgemeinsten Umrisse beschränken. — Die Bestimmung der Schüler in der Bürgerschule ist eine Wirksamkeit, nicht auf die geistige, sondern auf die äußere Welt; aber eine geistige Wirksamkeit auf dieselbe. Insofern die Schüler also für eine Wirksamkeit auf die äußere Welt vorbereitet werden sollen, müssen wir sie mit den Objecten und Entwicklungsgesetzen dieser bekannt, insofern ihre Wirksamkeit eine

geistige sein soll, müssen wir sie auch in der geistigen Welt einheimisch machen, obschon sie nicht zu den philosophischen und historischen Grundlagen der Geisteswelt zurückzuführen sind. Es genügt, sie in die unmittelbar vorliegende geistige Bildung, die Bildung der Gegenwart, einzuführen, wie sie durch die neueren Sprachen und die neuere Geschichte gewonnen wird. Die drei Grundsäulen für die Bildung der Bürgerschule sind: Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen mit der neueren Geschichte. — Die Grundidee der Gymnasien ist die Vorbereitung zur Wirksamkeit auf die geistige Welt. Den Mittelpunkt des Unterrichts auf den Gymnasien bilden die alten Sprachen, und zwar nicht um ihrer selbst willen, sondern als Mittel für den eben bezeichneten Zweck. Daneben aber müssen die Gymnasialschüler, weil ihnen, welche der höchsten Bildung theilhaftig werden und vermöge deren die übrigen leiten sollen, kein bedeutendes Gebiet des menschlichen Wissens und Handelns ganz fremd bleiben darf, — mit den Naturwissenschaften und der Mathematik bekannt gemacht, in die Geschichte, in die Moral und in die Religion eingeführt werden. Durch diese Unterrichtszweige müssen die Schüler des Gymnasiums so entwickelt werden, daß sie die Universität auf die Höhe der Menschheit erheben kann. —

Die psychologischen und pädagogischen Lehren Beneke's haben in der deutschen Lehrerwelt viel Anklang gefunden, während sie von den Philosophen bisher weniger beachtet worden sind. **Dreßler** war der erste, der eingehender auf sie hinwies, indem er sie in der Schrift: „Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft", popularisirt darstellte. Außerdem wurde Beneke's Psychologie und Pädagogik gefördert durch **F. Ueberweg** in der Schrift: „Die Entwicklung des Bewußtseins durch den Lehrer und Erzieher"; durch **Otto Börner** in der Schrift: „Die Lehre vom Bewußtsein in ihren pädagogischen und didaktischen Anwendungen"; durch denselben in der Schrift: „Die Willensfreiheit, Zurechnung und Strafe in ihren Grundlehren (naturwissenschaftlich-psychologisch)"; besonders durch **Fr. Dittes** in seinen für die Lehrer vielfach anregenden Werken: „Das menschliche Bewußtsein, wie es psychologisch zu erklären und pädagogisch auszubilden sei"; — „Das Aesthetische nach seinem eigentlichen Grundwesen und seiner pädagogischen Bedeutung dargestellt"; — „Ueber Religion und religiöse Menschenbildung"; — „Naturlehre des Moralischen und Kunstlehre der moralischen Erziehung"; — „Ueber die sittliche Freiheit, mit besonderer Berücksichtigung der Systeme von Spinoza, Leibnitz und Kant". — Am meisten ist indessen Beneke's Psychologie durch folgende Schrift

verbreitet worden: „Dr. F. E. Beneke's neue Seelenlehre, für alle Freunde der Naturwahrheit in anschaulicher Weise dargestellt von Dr. G. Raue, Professor an der medicinischen Akademie in Philadelphia. Vierte Auflage. Mehrfach umgearbeitet, verbessert und vermehrt von Joh. Gottlieb Dreßler, Seminardirector a. D. in Bautzen". (Mainz, 1865.) — Eine Uebersetzung dieser Schrift in's Niederländische (Flämische) durch J. Blockhuys erschien zu Gent 1859.

Natürlich hat es auch an Stimmen nicht gefehlt, die sich gegen die Psychologie Beneke's erhoben. Karl Schmidt wirft ihr vor, daß sie fast ausschließlich aus Selbstbeobachtung hervorgegangen und diese stets nur sehr zweifelhaften Erfolg haben könne. „Die Selbstbeobachtung — sagt Waitz — ist fast unmöglich, weil unser inneres Leben in einem beständigen Flusse begriffen ist und bei weitem die meisten inneren Zustände sich weder willkürlich hervorrufen, noch beliebig festhalten lassen. Dadurch selbst, daß beobachtet wird, entsteht ein Beobachtungsfehler, da jeder Seelenzustand, wenn die Seele ihn beobachten will, an Intensität verlieren muß. Denn sie muß sich bei der Beobachtung selbst gewissermaßen in zwei Theile spalten, sie darf in der Beobachtung mit dem Gegenstande nicht versinken, wenn sie die Beschäftigung selbst wahrnehmen will. Woher soll nun aber die Berechtigung dieses unvermeidlichen Beobachtungsfehlers kommen? Der Seelenzustand selbst muß offenbar einen bestimmten Grad der Schwäche erst erreicht haben, bevor er sich überhaupt nur erreichen läßt. Im strengen Sinne aber ist die Selbstbeobachtung ganz unmöglich, weil die Beobachtung des Zustandes, oder die Beschäftigung der Seele selbst wieder ein neuer, zu jenem noch hinzukommender Zustand der Seele ist, der selbst wieder beobachtet werden müßte, um das Ganze der Vorgänge, die in der Seele stattfinden, kennen zu lernen." „So lange — sagt Schmidt — Beneke zu seiner Selbstbeobachtung noch die Beobachtung an andern Menschen hinzunimmt, ist er ein Naturforscher der Seele; sobald er sich allein seiner Selbstbeobachtung hingiebt und das, was doch blos ihm allein — seinem Innern — gehört, als allgemeine Wahrheit von dem Seelenleben aller Menschen aussagt, verläßt er das Terrain der Naturwissenschaft." — Dem gegenüber behaupten die Anhänger Beneke's, daß jeder, der das Geistige unbefangen aufzufassen verstehe, an sich und andern die Beneke'schen Lehren bestätigt finde, daß namentlich der praktische Pädagog täglich und stündlich Gelegenheit habe, zu sehen, wie die Seele gehorche, wenn man sie nach den Grundsätzen der „neuen" Psychologie behandele. Schmidt sagt weiter: „Beneke hat die Welt der Gefühle und Wollungen nicht in ihren wahren Fundamenten erkannt. Darum weiß

er die Religion nicht nach allen ihren Bildungselementen in der Entwicklung des Zöglings zu verwerthen. Darum vermag er den Bildungswerth der Naturwissenschaften in seiner ganzen Weite nicht zu erkennen; sie bieten ihm nur Gruppen- und Reihenauffassungen dar. Andererseits dann hat die Erziehung nicht die Allgewalt, die ihr Beneke seiner psychologischen Anschauung nach zuschreiben muß und zuschreibt: nach ihm bringt der Zögling nur die Fähigkeit mit, sinnliche Anschauungen und Empfindungen zu erhalten, dieselben in sich zu bewahren, nach ihren Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten in sich zu verbinden, zu trennen 2c. Endlich aber irrt Beneke in der Auffassung des Wesens der Erziehung selbst. Wenn er als Zweck der Erziehung die Erhebung der ungebildeten Vernunft zu der gebildeten, das Hinaufziehen des Zöglings zu dem Standpunkte, auf welchem die Erziehenden selber stehen, bezeichnet, so heißt das, wie Gräfe sagt, den Egoismus auf die Spitze treiben, so fehlt, wie G. Baur bemerkt, dem Zöglinge jeder göttliche Keim und der Erziehung jedes göttliche Ziel." Dagegen sagen die Männer der Beneke'schen Schule, daß der Gründer derselben selbst anerkannt habe, sein System lasse, wie alles Menschliche, Verbesserungen zu; indessen stehe andererseits fest, daß das psychologische System Beneke's das Vollkommenste biete, was bisher auf dem Gebiete der Seelenlehre und Pädagogik geleistet worden sei. Namentlich werde das dunkle Gebiet der Gefühle durch dieses System bedeutend aufgeklärt; ebenso trete das Wesen der Religion in demselben weit klarer erkennbar hervor, als dies vor Beneke der Fall gewesen sei. Der Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht sei viel schärfer in diesem Systeme ausgeprägt, als dies früher möglich gewesen, und das Gelingen der pädagogischen Praxis erweise sich auf den Grundlagen dieser neuen Psychologie viel gesicherter als nach den Principien der alten. — Gieseler macht in Diesterweg's rheinischen Blättern (November-December 1861) folgende Einwürfe gegen die Ansichten Beneke's: „Die menschliche Seele ist dieser Psychologie eine absolute Leere, aus der die Urvermögen fort und fort wie selbständige Polypenarme auftauchen, um zu greifen, das Ergriffene mehr oder weniger festzuhalten, die gierig verschlungene Nahrung zu neuen Kräften zu verwerthen und hinterher erst in den gemeinschaftlichen Stamm des Gesammtbewußtseins nothdürftig zusammenzuschmelzen. Gleichartig und allbedingend müssen diese Urvermögen sein, um als Princip zu dienen; keinerlei positiven Gehalt dürfen sie zubringen, um die Allgemeingültigkeit des Naturgesetzes nicht zu beeinträchtigen. Gestalt und Wesen geben sie der Seele allein durch das, was sie ergreifen und verarbeiten. Außer einer formellen Verschiedenheit

der Urvermögen (in Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit) ist nichts Angeborenes zulässig, keine angeborenen Talente, Neigungen, keine angeborenen Ideen (!?), sittliche Anlagen 2c." Aber: „Sollte sich nicht jedem Pädagogen die entgegengesetzte Erfahrung unabweislich aufdrängen? Giebt es nicht Talente, die sich von Anfang an auf's Bestimmteste nach einer beschränkten positiven Richtung hin entwickeln, indeß sie nothwendig sich in größerer Breite und Allgemeinheit offenbaren müßten, wenn sie nur durch größere Kräftigkeit 2c. der Urvermögen überhaupt begründet wären? Und tritt diese Vorbestimmtheit nicht noch deutlicher in den Neigungen hervor? Woher z. B. die bekannte psychologische Erscheinung, daß Menschen einen unwiderstehlichen Diebssinn entwickeln, den ihre bisherigen Lebensverhältnisse durchaus nicht erklären? Und hat nicht jeder Pädagog oft genug Gelegenheit, wahrzunehmen, wie von zwei Kindern das eine gleich der Biene selbst der Giftblume nur Honig, das andere auch den günstigsten Eindrücken nur Gift entnimmt? Die unendliche Mannigfaltigkeit der schon bei den kleinen Kindern bestimmt und fertig auftretenden Gemüthsanlagen ist aus jener blos formellen Verschiedenheit der Urvermögen nicht zu erklären." „Aber die Entscheidung über das Angeborene hat in einer andern Beziehung noch eine weit höhere Bedeutung. Wenn es überhaupt ein Göttliches, Freies, Ewiges in dem Menschen giebt, so muß es ein Ursprüngliches, Angeborenes sein: Sind die höheren geistigen Bedürfnisse, Anschauungen und Strebungen, die Ideen des Wahren, Guten und Schönen, die religiösen und sittlichen Gefühle, freier Wille blos Producte einer glücklichen Combination psychischer Gebilde: dann mag Beneke Recht haben, zu sagen, daß allein die Kräftigkeit der Urvermögen die Verschiedenheit der menschlichen Seele von der thierischen begründe." „Das Sittliche ist nach Beneke, was nach der wahren Werthschätzung als das Beste sich ergiebt. Es bleibt aber unerklärt, wie schon ein Kind zu dem Gefühle der Pflicht, des sittlichen Sollens gelangen könne, welches doch an dem an und in ihm selbst Erfahrenen noch keine Schätzungsnorm hat bilden können — und gerade bei Kindern finden wir oft das sittliche Urtheil am sichersten und reinsten. Es bleibt ferner unerklärt, wie man überhaupt zur Bildung einer solchen Schätzungsnorm, die doch das sittliche Gefühl erst begründen soll, ohne solches gelangen könne. Das Gewissen soll im Gefühl der Abweichung unseres Handelns von der für alle Menschen gültigen wahren Schätzung bestehen. Wie können wir aber zum Bewußtsein jener Allgemeingültigkeit gelangen ohne sittliches Gefühl? Wenn ferner die richtige Schätzung sich nach der Steigerung oder Herabstimmung unserer psychischen Entwicklung abmißt, so bleibt

wieder unerklärt, wie ein blos andere verletzendes Dawiderhandeln bei uns Herabstimmung bewirken könnte. Etwa in Folge der Bildung von Andergruppen? Aber die Bildung derselben setzt sympathetische Gefühle voraus, welche wiederum nur angeboren sein können, da sie aus natürlicher Entwicklung nicht herzuleiten sind." — Der Charakter der Neuheit, welche sich die Beneke'sche Psychologie selbst zuerkennt, wird ihr von den Anhängern der Herbart'schen Lehren bestritten. So sagt J. W. Nahlowsky in der „Zeitschrift für exacte Philosophie", herausgegeben von Alliha und Ziller — über Beneke: „Wenn Beneke sagt: „Die neue Psychologie erhebt sich in dem Maße über alle frühere Erkenntniß vom Psychischen, daß sie kaum noch als dieselbe Wissenschaft erscheint": so wird es unabweisliche Pflicht, genauer nachzusehen, wie weit sich Beneke's Psychologie den Ruhm der Neuheit vindiciren könne oder nicht. Können die Principien Beneke's als völlig neu gelten? Keineswegs; denn Herbart ging schon längst von dem Grundgedanken aus, der an sich einfachen Seele könne keine ursprüngliche Mehrheit von Vermögen, Anlagen, Kräften zukommen, auch keine angeborenen Ideen, Kategorien, Tendenzen 2c.; — sondern alles, was sich in der ausgebildeten Seele vorfinde, sei durchweg zeitlichen Ursprungs. Es sei deshalb nöthig, überall auf die Elemente des Seelenlebens zurückzugehen 2c. Er hat dies alles auch nicht etwa blos behauptet, sondern durch Metaphysik, Erfahrung und Mathematik hinlänglich begründet und auch selbst vielfach in pädagogischer Schrift zur Anwendung gebracht; — ehe Beneke mit seiner psychologischen Schrift hervortrat. Er hat zudem noch das weitere Verdienst strenger Consequenz; denn er hat nicht auf der einen Seite das abstracte Seelenvermögen aus seinem System hinausgewiesen und auf der anderen Seite hierfür concrete Urvermögen wieder hereingenommen, — eine Halbheit, die sich Beneke zu Schuld kommen ließ. Aber auch die Methode Beneke's ist weder neu, noch im eigentlichen Sinne des Wortes naturwissenschaftlich. Denn auch hierin hat vor ihm bereits Herbart, im engen Anschluß an die Erfahrung, die in der Seele eigentlich wirkenden Kräfte erforscht und zugleich in seiner Statik und Mechanik des Geistes die Gesetze, nach denen diese Kräfte wirken, nach Art der eigentlichen Naturforscher, auf mathematischem Wege genau nachgewiesen. Auch ist Beneke's Methode nicht naturwissenschaftlich. Beneke hält sich, statt in das Detail der Erscheinungen näher einzugehen, meist nur in vager Allgemeinheit; statt die eigentlich wirkenden Kräfte, die wahren Elemente des Seelenlebens festzuhalten, geräth er auf eine ganz unlogische Dualität und will uns „zwei Gattungen von Elementen" (die Urvermögen und die Reize)

zufreden, und läßt die erforderliche enge Vermittlung zwischen dem durch innere Erfahrung Gegebenen und den hypothetisch angenommenen Erklärungsgründen vermissen. — Sind nun etwa die Resultate Beneke's neu? Auch das nicht. Die laut verkündeten „höchst wichtigen Aufschlüsse" lösen sich nicht selten in rein formale Distinctionen auf und wir haben am Ende statt neuer Ideen neue Worte bekommen, und finden uns überhaupt nicht durch das dargelegte Ergebniß befriedigt. Die Seele stellt sich nach Beneke dar „1) als ein durchaus immaterielles Wesen, bestehend (!) aus gewissen Grundsystemen, welche nicht nur in sich, sondern auch untereinander auf das innigste eins sind, oder eben ein Wesen bilden." „2) als sinnliches Wesen, d. h. die Urkräfte der Seele sind gewisser Anregungen von außen fähig durch Reize, welche von diesen Kräften angeeignet und festgehalten werden." Ueber den Unterschied des Menschen von den Thieren sagt Beneke: „Wir können diesen Vorzug des Menschen vor den Thieren am besten dadurch bezeichnen, daß wir jenen eine geistige Sinnlichkeit zuschreiben." Wer solche Behauptungen als neue Aufschlüsse, ja überhaupt nur als Aufschlüsse, hinnehmen kann, muß in speculativer Beziehung sehr genügsam sein." — Endlich sind auch die „Grundprocesse der psychischen Entwicklung" bei Beneke nicht neu. Bald da, bald dort klingt und fliegt uns so etwas an, wie eine matte Reminiscenz an die Schwellen des Bewußtseins, an die Abnahme und Erneuerung der Empfänglichkeit, an das Streben zum Gleichgewicht, an die Hemmung, Verschmelzung, Komplication der Vorstellungen, an die Apperception 2c., — nur hängt dem allem so viel Trübes von dem schlammigen Grunde der „Urvermögen" her an, daß die Umrisse nicht scharf genug hervorzutreten vermögen. Das Erbübel der Urvermögen: die Unklarheit, ja völlige Undenkbarkeit derselben, tritt recht grell hervor, wo es sich um ihre Anwendung handelt. Man sagt uns, zu jeder einzelnen Empfindung werde ein für alle Mal ein besonderes Urvermögen verbraucht, so zwar, daß die jedesmalige weitere Erzeugung einer neuen derartigen Empfindung immer wieder von neuem die Anbildung eines entsprechenden Urvermögens erheischt. Allein trotzdem, daß ein solches Urvermögen nun einmal verbraucht und verpufft ist, soll doch wieder jede „Spur" oder Angelegtheit (d. h. die Reproduction einer früheren Empfindung) aus zwei Elementen bestehen, aus Urvermögen und Reizen (!). Erstere waren also verbraucht und doch auch wieder nicht verbraucht. Ferner, wie sich die Reize an die Urvermögen anhängen; wie die „Durchdringung" der beiden Gattungen von Elementen (!) bald eine „festere", bald eine „weniger feste" wird; wie sich

die Reize wieder ablösen; wie vollends sich „die Urvermögen anderen innern Gebilden anschließen", — das begreife, wer es vermag! — Dazu kommt: Fortwährend von Naturforschung und Naturgesetzen reden, und dabei die eigentlichen sogenannten Naturwissenschaften insbesondere die Physiologie, und zwar selbst da, wo deren Stütze von Seite der Psychologie nicht entbehrt werden kann (wie namentlich bei der Lehre von der Empfindung 2c.) völlig zu ignoriren, ja beinahe zu perhorresciren! — Sonach dürfen wir, wenigstens was die Hauptpunkte betrifft, mit voller Beruhigung unsere Sentenz dahin formuliren: Was an dieser „neuen Psychologie" Haltbares ist, ist nicht neu; was aber wirklich neu, ist nicht haltbar." —

Sowohl die Anhänger der Herbart'schen, als auch die der Beneke'schen Psychologie geben gern zu, daß das Gedankengebäude, dem sie den Vorzug zuerkennen, mit Mängeln und Schwächen behaftet sei, wie alles Menschliche. Der Schleier, der das geheimnißvolle Bild von Sais — unsere Psyche — umhüllt, ist noch immer nicht vollständig gelüftet. Da diese Psyche als die höchste Entwicklung des Daseins, so weit wir es überschauen, erscheint, so wäre ihre völlige Enthüllung nahezu gleichbedeutend mit der Lösung des Welträthsels überhaupt, die hier „unter dem Monde" wohl kaum jemals gelingen kann und wird. So viel aber steht fest, daß sowohl aus der Herbart'schen, wie aus der Beneke'schen Schule für die Pädagogik bereits viel Gutes hervorgegangen ist. Das ernstliche Studium solcher Denkgebäude befreit den Geist und erhebt die Praxis des Lehrers und Erziehers aus dem handwerksmäßigen Schlendrian zu der Würde künstlerischen Thuns und Schaffens. Sie bilden feste Punkte, auf denen die sicher angesetzten erziehlichen Hebel mit Erfolg wirken. Es fragt sich nur, auf welchem Grund und Boden die Festigkeit, Sicherheit und Ergiebigkeit am größten ist. Karl Schmidt sieht das unbestreitbare Verdienst Beneke's für die Pädagogik in seiner Lehre von den Verhältnissen der Vorstellungsreihen und seiner auf Herbart basirten Kritik der bishin von der Psychologie und Pädagogik als wahr angenommenen abstracten Seelenvermögen.

38.

Franz Joseph Gall.

Vor Beneke und Herbart hatte ein anderer Mann die Unwahrheit der bis dahin von der Psychologie angenommenen abstracten Seelenvermögen nachgewiesen. Dieser Mann war **Franz Joseph Gall** —

geboren den 9. März 1757, gestorben den 22. August 1828. Er ging bei Erforschung des Seelenlebens nicht von der Selbst-, sondern von der Menschenbeobachtung aus. Man kann — dieser Gedanke lag seinem Thun zu Grunde — bei der Selbstbeobachtung nicht über Gefühle und Leidenschaften sprechen, und ihr Wesen nicht erkennen, wenn man selbst sie nicht hat: wenn also die Philosophen und Psychologen (— die meist, weil sie als Handwerk das Denken erwählt, von Natur große Denk- und Gefühlsvermögen, aber schwache Triebe haben —) eine Psychologie des menschlichen Geistes mittelst Selbstbeobachtung geben wollte; so nahmen sie nur diejenigen Geistesthätigkeiten als Grundvermögen an, die bei ihnen am lebendigsten waren, und jeder Psychologe wieder die seinigen: daher so viele Psychologien als Psychologen. Gall nun ward durch seine Individualität von Jugend an auf Menschenbeobachtung geleitet. Seit meiner frühesten Kindheit — sagt er — lebte ich im Schooße meiner Familie, welche aus mehreren Brüdern und Schwestern bestand, und im Verein mit vielen Kameraden und Mitschülern. Jedes dieser Individuen hatte etwas Eigenthümliches, ein Talent, eine Neigung, eine Gabe, welche es vor den übrigen auszeichnete. Diese Verschiedenheit bestimmte unsere wechselseitigen Gefühle der Zuneigung, Abneigung und Gleichgültigkeit, unsere Verbindungen, unseren Wetteifer, unseren Widerwillen. In der Kindheit nimmt man gewöhnlich die Dinge, wie sie sind, ohne durch vorgefaßte Meinung in Irrthümer zu verfallen. Daher fanden wir bald aus, wer von uns tugendhaft, wahrhaft, bescheiden oder hochmüthig, offen oder verschlossen, friedfertig oder zanksüchtig, gut oder böse war. Dieselben Verschiedenheiten zeigten sich auch im Laufe unserer Studien. Jeder von uns behauptete seinen eigenthümlichen Charakter, und ich bemerkte nie, daß, wer das eine Jahr ein ränkevoller und verrätherischer Kamerad gewesen war, das Jahr darauf ein zuverlässiger und treuer Freund wurde. Die Mitschüler, die ich am meisten zu fürchten hatte, waren solche, welche mit so großer Leichtigkeit auswendig lernten, daß sie mich bei den Prüfungen wieder von den Plätzen verdrängten, welche ich durch meine Ausarbeitungen errungen hatte. Einige Jahre darauf veränderte ich meinen Wohnort, und ich traf wieder mit Individuen zusammen, welche gleichfalls eine große Leichtigkeit im Auswendiglernen besaßen. Ich bemerkte dann, daß sie alle große hervorstehende Augen hatten, und ich erinnerte mich, daß dieses auch bei meinen Nebenbuhlern in meiner ersten Schule gewesen war. Ich bezog endlich die Universität. Meine Aufmerksamkeit wendete sich sofort auf diejenigen meiner Mitschüler, welche große und hervorstehende Augen hatten, und ich hörte bald ihr ausgezeichnetes Gedächtniß rühmen. Auf diese Weise

wurde ich natürlich zu der Annahme geführt, daß alle diejenigen, welche große und hervorstehende Augen besaßen, ein gutes Gedächtniß haben müßten. Obgleich diese Beobachtung noch nicht hinlänglich bewährt war, konnte ich doch nicht glauben, daß die Verbindung der zwei Thatumstände, welche mir aufgefallen war, lediglich dem Zufall zuzuschreiben sei. Ich vermuthete also, daß ein Causalzusammenhang zwischen dem Gedächtniß und dieser Bildung der Augen bestehen müsse. Nach langem Erwägen kam ich auf den Gedanken, daß, wenn das Gedächtniß an äußeren Zeichen zu erkennen sei, dieses auch bei andern intellectuellen Fähigkeiten der Fall sein könnte. Von diesem Augenblicke wurden alle Personen, die sich durch irgend ein Fähigkeit auszeichneten, der Gegenstand meiner Aufmerksamkeit. Nach und nach glaubte ich, mir schmeicheln zu können, andere äußere Kennzeichen aufgefunden zu haben, welche eine entschiedene Anlage zur Malerei, zur Musik, zur mechanischen Kunst 2c. andeuteten. Mittlerweile hatte ich meine medicinischen Studien begonnen. Ich hörte viel von den Verrichtungen der Muskeln, der Eingeweide 2c., aber nichts von denjenigen des Gehirns und seiner verschiedenen Theile. Während ich über die äußeren Kennzeichen gewisser Talente meine Vermuthungen anstellte, kam mir niemals der Gedanke, daß deren Ursache in dem Schädel zu suchen sei, sondern ich setzte von vornherein voraus, daß die Verschiedenheit der Gestalt des Schädels durch die Verschiedenheit der Bildung des Gehirns hervorgerufen wird. So wurde ich natürlich zu der Hoffnung geleitet, an Männern von ausgezeichneten Talenten die äußeren Zeichen ihrer Eigenschaften zu entdecken, und auf diesem Wege zu der Entdeckung der Verrichtungen der verschiedenen Theile des Gehirns zu gelangen. Diese Hoffnung gab mir den Muth, meine Untersuchungen fortzusetzen. Allein meine noch zu schwache Ueberzeugung wurde in demselben Maße, als ich Kenntniß erwarb, oder vielmehr Vorurtheile sammelte, erschüttert. Meine Beobachtungen führten zu einem unaufhörlichen Widerstreit gegen die hergebrachten Ansichten. Oft prüfte ich mein Gewissen, ob mich keine lasterhafte Neigung in meinen Untersuchungen leite. Nur das lebendige Gefühl der Reinheit meiner Absichten konnte mir bei jedem Schritte das erforderliche Vertrauen und die erforderliche Kühnheit einflößen. Wenn man auf dem Wege der Erfahrung eine Reihe von Wahrheiten entdeckt hat, welche dem Geiste genügen, so sucht man mit Muth alle möglichen Zweifel und Einwendungen. Jeder Zweifel, den man beseitigt, ist ein Vorurtheil, das man ablegt, jeder Einwand, den man widerlegt, ist ein Irrthum, den man umstößt. Ich machte mich so mit den meisten Schwierigkeiten bekannt, und ich vermochte deren Gewicht

zu würdigen. Und so konnte ich mich friedlich mit der Sammlung von Thatsachen beschäftigen."

Durch Wechselwirkung mit der Welt werden — so lehrt Gall — die Vermögen des Geistes zur Entfaltung gebracht, und treten sie dann in ihren allgemeinen Qualitäten, als Gedächtniß, Verstand, Wille, und in ihren verschiedenen Richtungen, als Aufmerksamkeit, Lust und Unlust auf. Wenn eine Grundfacultät vorhanden ist, giebt es auch stets ein Wahrnehmungsvermögen für die Gegenstände ihres Wirkungskreises. Wenn die Facultät thätig auf die Gegenstände ihrer Sphäre wirkt, findet Aufmerksamkeit statt. Wenn die Ideen oder Spuren, welche die Eindrücke dieser Gegenstände in dem Gehirn zurückgelassen haben, sich erneuern, es sei durch Gegenwart, oder in der Abwesenheit dieser Objecte, so entsteht Erinnerung oder passives Gedächtniß. Wenn diese Erinnerung durch einen überlegten Act, durch die freiwillige Wirkung der Organe geschieht, ist es ein actives Gedächtniß. So oft ein Organ oder eine Grundfacultät durch seine innere Energie und ohne Mitwirkung der Außenwelt, die auf seine Verrichtungen Bezug habenden Objecte schafft, so oft es die Gesetze der mit ihm in der äußeren Welt in Verbindung gesetzten Kräfte durch seine eigene Thätigkeit entdeckt, spricht man von Einbildungskraft, Genie. Mag man die Wahrnehmung, die Aufmerksamkeit, die Erinnerung, das Gedächtniß, das Genie als Abstufungen der verschiedenen Grade der Facultät oder als besondere Arten ihrer Thätigkeit ansehen; so ist es doch gewiß, daß alle entdeckten Grundfacultäten mit diesen Eigenschaften begabt sind. Aehnlich sind auch Verlangen, Begierde, Neigung, Leidenschaft nur die Abstufungen der Wirkung einer Grundkraft, und keine besonderen Grundkräfte. Sonst müßte ein mit einer Leidenschaftsanlage versehener Mensch nach allem ohne Unterschied Leidenschaft fühlen. Hat jemand nur einen geringen Tonsinn, so hat er auch keinen großen Hang zur Musik. Ist jener dagegen in einem starken Grade vorhanden, so entsteht auch heftiges Verlangen nach musikalischer Thätigkeit, es entsteht Begierde, Leidenschaft 2c. 2c. —

Mit seinem Kanon: „Um den Menschen zu erkennen, muß man ihn in Vergleichung mit den übrigen lebenden Wesen betrachten" — gelangte Gall zu den Grundvermögen des Geistes, die er nach folgenden Grundsätzen prüfte: 1) Wenn eine Eigenschaft oder Fähigkeit sich nicht zu derselben Zeit, wie andere äußert, entwickelt oder in der Thätigkeit abnimmt. Wir sehen z. B. das Organ des Geschlechtstriebes und diesen Trieb selbst sich in der Regel später als die anderen Triebe entwickeln und aussprechen. 2) Wenn bei einem und demselben

Individuum eine Eigenschaft oder Fähigkeit entweder mehr oder weniger thätig ist als alle andern, der correspondirende Hirntheil aber zugleich und verhältnißmäßig mehr oder weniger entwickelt ist als die anderen. Man sieht dies bei großen Bildhauern, Malern 2c., die häufig nicht die geringste Anlage zur Musik haben, so wie die größten Dichter ohne Talent für die Mathematik sein können. 3) Wenn eine einzige Eigenschaft oder Fähigkeit sich thätig zeigt, während alle anderen unthätig bleiben, und in Uebereinstimmung damit nur ein einziges Organ in einem hohen Grade der Entwicklung gefunden wird. Als Beispiel dienen Menschen, die den stärksten Trieb für die physische Liebe, oder eine große Fähigkeit zur Nachahmung 2c. zeigen, während sie doch in jeder anderen Richtung Schwachköpfe sind. Es giebt erwachsene Personen, die kaum begreifen können, daß zwei mal zwei vier ist; andere haben eine Abneigung vor der Musik, vor dem weiblichen Geschlecht 2c. 4) Wenn bei Geisteskrankheiten nur eine einzige Eigenschaft oder Fähigkeit vorzugsweise leidet, oder wenn nur eine einzige ihre Gesundheit behält. Einige Geisteskranke sind nur verrückt oder überspannt in Beziehung auf religiöse Ideen, Stolz 2c., während andere, beinahe in jeder Beziehung Narren, noch im Stande sein können, mit vieler Geschicklichkeit Unterricht in der Musik zu ertheilen. 5) Wenn sich ein und dieselbe Eigenschaft oder Fähigkeit bei beiden Geschlechtern derselben Thiergattung sehr ungleich äußert, während auch das Organ dafür bei dem einen Geschlechte größer entwickelt ist, als bei dem anderen. Die Jugendliebe und deren Organ ist bei den Weibchen der Mehrzahl der Thiere mehr prononcirt, als bei den Männchen. Bei den Singvögeln ist es dagegen das Männchen allein, welches singt und welches das dieser Fähigkeit entsprechende Organ gut entwickelt zeigt. 6) Wenn endlich ein und dieselbe Eigenschaft oder Fähigkeit und ein und dasselbe Organ sich stets bei einer Gattung findet, während es bei andern mangelt. Viele Vogelarten, der Hund, das Pferd 2c. besitzen weder die Neigung noch das Organ zu construiren, während sich diese Anlage bei anderen Vogelarten, wie auch beim Eichhörnchen, Biber 2c. so merklich zeigt. Auch bemerkt man bei gewissen Gattungen von Thieren die Neigung zum Fleischfressen, zum Wandern, zum Singen, zur Pflege der Jungen 2c., während andere Gattungen Pflanzen fressen, ihr ganzes Leben an einem Orte bleiben, nicht singen und ihre Jungen verlassen.

Auf diesem Wege glaubten Gall und sein Nachfolger — Spurzheim, Combe 2c. — an Grundvermögen des Geistes entdeckt zu haben: Geschlechtstrieb, Kinderliebe, Wohnsinn, Einheitstrieb, Anhänglichkeitstrieb, Bekämpfungstrieb, Zerstörungstrieb, Verheimlichungstrieb,

Erwerbstrieb, Bautrieb, Selbstachtung, Beifallsliebe, Vorsicht, Wohlwollen, Ehrfurcht, Festigkeit, Gewissenhaftigkeit, Hoffnung, Gläubigkeit, Idealität, Witz, Nachahmungsgabe, Individualität, Formensinn, Fernsinn, Gewichtssinn, Farbensinn, Ortssinn, Zahlensinn, Ordnungssinn, Thatsachensinn, Zeitsinn, Tonsinn, Sprachsinn, Vergleichungsvermögen, Schlußvermögen, Nahrungstrieb und Lebensliebe. —

Die psychologischen Gesetze, auf denen diese Grundthätigkeiten des Geistes basiren, sind: 1) Das Hirn ist das Organ des Geistes. Form und Zusammensetzung des Hirnes stehen in geradem Verhältniß zur Größe und Kraft der geistigen Functionen. Die Thiere besitzen in abwärts steigender Linie weniger Gehirn, und die geistig am niedersten stehenden haben das wenigste. Und zwar ist das große Gehirn das Organ der höheren Seelenthätigkeit: mit der Abtragung desselben verliert sich Bewußtsein und die aus ihm entspringende Handlung; ein Hund kennt dann seinen Herrn nicht mehr, bellt niemand an, weicht Drohungen nicht aus 2c. 2) Der Geist hat verschiedene Grundvermögen, und das Gehirn ist nicht ein einfaches, sondern ein zusammengesetztes Geistesorgan. „Ich begebe mich — sagt Gall — in die Mitte einer zahlreichen, so sehr als möglich sich selbst überlassenen Familie, deren Mitglieder alle unter dem Einfluß derselben Verhältnisse leben. Unsere Kinder, sagen die Aeltern, sind sich nicht ähnlich, als hätten sie nicht denselben Vater und dieselbe Mutter. Sie speisen doch an demselben Tische, ihre Beschäftigungen sind dieselben. Unser ältester Sohn sieht immer aus, als schämte er sich seiner Geburt; seit er einen mit Ordenszeichen behangenen Stutzer gesehen, verachtet er seine Kameraden und verlangt nur darnach, uns zu verlassen und in eine große Stadt zu gehen; er ist niemals mit dem Anzuge seiner übrigen Brüder zufrieden; er affectirt selbst eine andere Sprache und einen andern Gang als wir. Unser zweiter Sohn hingegen hat nur Freude an seinen häuslichen Arbeiten; er ist unser Drechsler, unser Tischler, unser Zimmermann. Kein Handwerk kostet ihm Mühe. Ohne etwas gelernt zu haben, zeigt er in allen Stücken eine Geschicklichkeit und einen Erfindungsgeist, welcher uns oft in Erstaunen setzt. Diese unsere Tochter hat niemals die elenden Nadelarbeiten lernen können, aber sie singt Tag und Nacht zur Freude des ganzen Dorfes. Kaum hat sie eine Arie ein oder zweimal gehört, so weiß sie dieselbe auswendig und singt sie besser, als irgend Jemand. Hier ist ein anderer Knabe, ein wahrer kleiner Teufel, der Schrecken des Dorfes: er sucht Händel mit jedermann; schlägt immer und wird immer geschlagen; nichts bricht seinen Muth; er erzählt mit außerordentlichem

Eifer alle Neuigkeiten von einem Kampfe, einer Schlacht, und erwartet mit der größten Ungeduld den Augenblick, da er Soldat werden kann. Die Jagd ist seine Leidenschaft, und je mehr Thiere er getödtet hat, desto glücklicher ist er. Alle diese Individuen besitzen gleichermaßen die Fähigkeit, Empfindung, Aufmerksamkeit, Vergleichung, Urtheilskraft, Begierden, Willenskraft, Freiheit zu hegen. Gehen wir in eine Schule oder eine Erziehungsanstalt, wo alle Zöglinge unter der Leitung eines gleichmäßigen Unterrichts- und Erziehungsplanes stehen. Unter der großen Anzahl mittelmäßiger Subjecte werden wir einige Unglückliche finden, welche, obgleich oft streng bestraft und scharf bewacht, die Sitten und die Gesundheit der übrigen gefährden. Wir finden solche, welche die Bücher ihrer Kameraden stehlen, welche lügenhaft, treulos, feig, undankbar, träge, unempfindlich für Ehrenauszeichnungen sind. Unter denjenigen, welche die Preise gewinnen, zeichnet sich dieser in dem Studium der Geschichte, jener in der Dichtkunst, ein dritter in der Mathematik, ein vierter in der Geographie, endlich ein fünfter im Zeichnen aus. Der Ehrgeiz der einen richtet sich auf den Staatsdienst, der anderen auf Kriegsruhm; die einen beschäftigen sich vorzugsweise mit der Literatur, die anderen mit der Philosophie oder mit den Naturwissenschaften. Kein Erzieher wird uns den Charakter seiner Zöglinge durch eine oder die andere der von unseren Metaphysikern angenommenen Abstractionen bezeichnen. Ganz dieselbe Erfahrung werden wir machen, wenn wir eine Versammlung genialer Männer überblicken. Wir werden darin Musiker, Maler, Bildhauer, Mechaniker, Mathematiker, Philologen, Reisende, Schauspieler, Dichter, Redner, Generale, Philanthropen, Astronomen 2c. finden. Auch hier ist von Verstand, Willenskraft, Vergleichung, Begierde, Freiheit in keiner Weise die Rede. Auch die Geschichte überliefert uns das Leben von Alterthumsforschern, Architekten, Astronomen, Dramatikern, Geographen, Geschichtsschreibern, Mathematikern, Musikern, Malern, Zeichnern, Philologen, Philosophen, Moralisten, Dichtern, Rednern, Bildhauern, Reisenden, Mechanikern 2c. Aber nirgends findet man, daß ein Mann oder eine Frau sich durch ihr Verstandesvermögen und die Willenskraft, durch Aufmerksamkeit, Vergleichung, Begierde und Freiheit 2c. berühmt gemacht hätte. Die von den Philosophen angenommenen Vermögen sind nur Abstractionen, Allgemeinheiten; sie sind keineswegs anwendbar auf das in's Einzelne eingehende Studium einer Gattung oder eines Individuums. Jeder Mensch, der nicht blödsinnig ist, hat alle diese Vermögen. Dennoch haben nicht alle Menschen denselben intellectuellen und moralischen Charakter. Wir brauchen Vermögen, deren Verschiedenartigkeit an und für sich die

verschiedenen Thiergattungen bestimmt, und deren verschiedenartige Stärkegrade die Verschiedenheit der Individuen erklären." — Das Gehirn nun ist der Organismus für dieses Geistesleben, und hat verschiedene Organe für diese verschiedenen Geistesfähigkeiten. Die verschiedenen Theile des Gehirns kommen in verschiedenen Lebensaltern zur Entwicklung; bei kleinen Kindern z. B. sind die hinteren Gehirntheile ungleich mehr als die vorderen entwickelt, und in Uebereinstimmung damit die niederen Sinne den Verstand überragend, wogegen beim Erwachsenen übereinstimmend mit der Geistesbeschaffenheit, die im Denken ihr Centrum hat, die Hirngestalt wesentlich am Vorder- und Oberkopfe überwiegt. Auch wird das Hirn in jeder höheren Thierklasse immer zusammengesetzter — entsprechend dem immer complicirter auftretenden Geistesleben. Dienten dieselben Gehirntheile, welche die niederen Triebe vermitteln, auch zur Thätigkeit der Verstandeskräfte, — warum denkt dann das Thier nicht, das doch mit dem Menschen dieselben Triebe und Leidenschaften gemein hat? Bei angestrengtem Nachdenken fühlen wir nur in der Stirn, nicht in anderen Theilen des Kopfes Druck; und geistige Anstrengung ermüdet nicht alle Geisteskräfte zugleich, sondern nur die, welche vorzugsweise thätig sind: man kann vom Philosophiren zur Musik übergehen, und die Musik bietet dann Erholung, nicht Anstrengung. Das theilweise Genie, der theilweise Blödsinn, der theilweise Wahnsinn, das Träumen (wo einige Geisteskräfte thätig sind und die Gedanken und Gefühle des Traumes erzeugen, während andere, im Schlafe beharrend, durch ihre Unthätigkeit, die Ordnungslosigkeit der Traumerscheinungen zulassen) sind nur durch eine Trennung der Geisteskräfte und damit der Gehirnorgane erklärlich. 3) Die Kraft des Gehirns entspricht, unter sonst gleichen Verhältnissen, seiner Größe. Eine Säule von einem Fuß Durchmesser ist nur halb so stark, als eine aus demselben Material bestehende von zwei Fuß. Größere Lungen haben größere Energie als kleinere — unter sonst gleichen Verhältnissen. Thiere mit außerordentlicher Sehkraft haben große Sehnerven. Das Gehirn des Kindes ist kleiner als das des Erwachsenen, und in eben dem Verhältniß stehen die Geisteskräfte von beiden. Doch ist stets das „unter übrigens gleichen Verhältnissen" zu betonen, da eine Säule von gutem Eisen bei geringerem Durchmesser fester &c. sein kann, als eine an Umfang größere von schlechtem Eisen. Ueberall ist — und vorzüglich beim Gehirn — neben der Quantität die Qualität, die sich im Temperament anzeigt, zu beachten, und nur erst aus der sorgfältigen Beobachtung und Berücksichtigung von beiden auf den Geist eines Menschen zu schließen. Nie wird aber bei einem bedeutend kleinen Gehirn, selbst

von der besten Qualität, bedeutend große Energie des Geistes zu finden sein, und immer wird man beim einzelnen Menschen von der Größe oder Kleinheit einzelner Gehirntheile auf die Größe und Kleinheit der mit diesen Hirntheilen parallel gehenden Geistesvermögen schließen können. 4) Die äußere Oberfläche des Schädels entspricht in der Regel der inneren, und diese der Oberfläche des Gehirns. Es ist demnach die Gestalt und also die Größe der einzelnen Hirntheile am äußeren Schädel erkennbar. Zwar zeigt die innere Seite des Schädels einige leichte Eindrücke von Drüsen, Blutgefäßen 2c., die nicht an der äußeren Seite abgezeichnet sind; jedoch sind diese durchaus bedeutungslos für die Erkenntniß der Hirnorgane am äußeren Schädel, und beträgt die Abweichung vom vollkommenen Parallelismus zwischen der äußeren und inneren Schädelfläche, wann und wie sie vorkommt, eine Linie, $1/_{10}$ Zoll, je nach Alter und Gesundheit des Individuums, indeß die Hirnorgane ein, zwei, ja drei Zoll bei einem Menschen an derselben Stelle stärker entwickelt sein können, als bei einem anderen, und indeß im allgemeinen der Unterschied in der Entwicklung zwischen einem großen und einem kleinen Organe bei den Trieben und Gefühlen einen Zoll, bei den Erkenntnißvermögen $1/_4$ Zoll ausmacht. Daneben sind bei Untersuchung der Organe und ihrer relativen Größe diejenigen Schädeltheile wohl zu beobachten, welche entweder immer oder bei einzelnen Individuen in ihrer äußeren und inneren Gestalt nicht harmoniren: die Stirnhöhle, die Nähte, die Fortsätze (Stirnhöcker, das Knocheneck der Seitenwandbeine) 2c.

Auf die Erziehung muß und soll diese Anschauung vom Seelenleben des Menschen, nach Gall, den wichtigsten Einfluß üben. Vor allem doch sollte man vom Erzieher verlangen, daß er sich ein deutliches Bild von den Eigenthümlichkeiten des ursprünglich Angelegten bei dem ihm anvertrauten Kinde erwirbt. Welche unglücklichen Zustände könnten vermieden werden, wenn z. B. einem durch schwache Entwicklung der höheren Denkvermögen für einen mechanischen Beruf Befähigten erspart worden wäre, sich lange Jahre mit Vorbereitungen zu einer höheren Geistesthätigkeit abzumühen, die doch in ihm nie wirkliche Früchte zu tragen vermochte! Dann — das ist für Gall unumstößliche Wahrheit: die Erziehung erhöht und schwächt die Geistesanlagen, ohne sie schaffen oder zerstören zu können; wenn ein Thier gar keine Anlagen zum Singen, Nesterbauen 2c. hat, so kann man sie ihm auch nicht durch Unterricht geben. Könnte die Erziehung solche Wunder bewirken, so hätten wir mehr große Männer, so würden Haydn, Mozart sich Schüler gebildet haben, so würden die Reichen ihren Kindern die

Fähigkeiten geben können, die sie wünschen, so würden so viele ausgezeichnete Menschen nicht ohne alle Erziehung und trotz hindernder Umstände das geworden sein, was sie waren. Moses, David, Tamerlan, Sixtus V. waren Viehhirten; Sokrates, Pythagoras, Theophrast, Demosthenes, Shakespeare, Molière, Rousseau Söhne von Künstlern 2c., und alle diese genossen gewiß keine solche Erziehung, wie tausend andere ihrer Mitmenschen, die sich dessenungeachtet durch nichts auszeichneten. Nero war grausam von Kindheit an, und die philosophische Erziehung nahm ihm diesen Hang nicht. Ebenso war es bei Commodus. Schafft die Erziehung auch die jungen Genies, die schon im 4. oder 5. Jahre ihres Alters ausgezeichnet in der Musik, Mathematik 2c. sind? Oder sind dies nicht vielmehr Menschen, bei denen irgend eine Fähigkeit eine besondere Thätigkeit und Kraft hat? — — Der Umstand, daß die moralischen und geistigen Anlagen angeboren sind, macht jedoch die Erziehung, die Moral, die Religion, die Gesetzgebungen, die Strafen und Belohnungen nicht unnöthig; die Institutionen sind vielmehr nothwendig, um die Menschen zu gesetzlichen, edlen und tugendhaften Handlungen zu bestimmen und zu veranlassen, daß sie sich von selbst dazu entschließen; hierzu muß man die inneren Beweggründe entwickeln, vervielfältigen und stärken. Je zahlreicher, edler und stärker die Beweggründe sind, je aufgeklärter der Mensch über sein wirkliches Wohl ist, um so geeigneter wird er sein, gut zu handeln. Man wird ihm besonders den Widerstand gegen gewisse zu thätige Neigungen mit um so größerem Erfolg erleichtern, je frühzeitiger man sie zurückgedrängt, und je mehr man durch eine von Kindheit an dem Individuum angepaßte Erziehung den höheren Neigungen, Empfindungen und Kräften mehr Leichtigkeit des Handelns und Kraft gegeben hat, und je lebhafter und angewöhnter dadurch der Gedanke an die schlimmen Folgen der unmoralischen Handlungen geworden ist. Vergleicht man die gebildeten Zeiten mit den barbarischen, so findet man, daß bei den unwissenden und abergläubischen Völkern weit mehr Verbrechen begangen wurden. Ihre falsche Frömmigkeit und die so gerühmten unschuldigen Sitten machen uns vor Entsetzen zurückschauern. Ebenso fanden wir in den Gefängnissen, daß die meisten Verbrecher in Provinzen und unter Umständen geboren wurden, wo die Erziehung und der Unterricht am meisten vernachlässigt sind. Die unteren Klassen haben eine ungenaue Kenntniß von der Moral und der Religion, die Gesetze sind ihnen gewöhnlich unbekannt, und sie sind fast ausschließlich mit der Sorge, ihren Unterhalt zu verdienen, beschäftigt; grobe Belustigungen, Spiel und Trunkenheit übergeben sie den niedrigsten Leidenschaften 2c. —

39.

Karl Schmidt's anthropologische Erziehung.

Karl Schmidt wurde geboren den 7. Juli 1819 in Osternienburg (Anhalt), kam, 15 Jahre alt, auf das Gymnasium in Köthen (Ostern 1834), bezog 1841 die Universität Halle, um Theologie zu studiren, faßte aber hier schon den Entschluß, sich vorzugsweise der Philosophie zuzuwenden. Er schrieb schon in Halle: „Ich bin von nun an Philosoph, und nichts soll mich wieder von der Philosophie scheiden. Sie soll fortan die Führerin meines Lebens, und der Kampf gegen Satzung und Formelwesen die Aufgabe meines Lebens sein." 1844 ging er nach Berlin, 1845—46 war er Lehrer der alten Sprachen und Geschichte am Gymnasium in Köthen, wurde dann Pfarradjunct in Edderitz und 1850 Gymnasiallehrer in Köthen. Ostern 1863 wurde er Seminardirector und Schulrath in Gotha und als solcher mit der Leitung und praktischen Neugestaltung des Gothaischen Volksschulwesens betraut. Er starb am 8. November 1864 — ein Opfer seiner übergroßen Geistesanstrengungen. Seine irdischen Gebeine ruhen in Köthen. Unter seinen Schriften ragen als die bedeutendsten hervor; 1) Die vierbändige „Geschichte der Pädagogik", welche 1862 in erster Auflage erschien; 2) Die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts (Köthen, 1860); 3) Das Buch der Erziehung (Köthen, 1854); 4) Gymnasialpädagogik (Köthen, 1857); 5) Briefe an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder (Köthen, 1856); 6) Die Geschichte der Volksschule und des Lehrerseminars im Herzogthum Gotha (Köthen, 1863); 7) Zur Reform der Lehrerseminare und der Volksschule (Köthen, 1863); 8) Zur Erziehung und Religion (Köthen, 1865); 9) Die Anthropologie (Dresden, 1865). — Karl Schmidt ist mit Karl Gustav Carus der Meinung, daß der Schlüssel zur Erkenntniß des bewußten Seelenlebens in der unbewußten Religion unseres Daseins gesucht werden müsse. Nicht blos rationale Psychologie, sondern die gesammte Anthropologie erscheint ihm als die allein ausreichende und genügende Grundlage der Pädagogik. Letztere ist ihm angewandte Anthropologie. Auf psychologischem Gebiete hält er die Resultate der Forschungen Gall's und seiner Nachfolger für maßgebend; ja er hat selbst zum Ausbau der Phrenologie das Seinige beigetragen. Seine anthropologische Erziehung begründet und baut er also auf:

Den Menschen erkennt nur, wer die Natur im Menschen und den Menschen in der Natur erkennt. Wir erkennen aus dem Organismus des Menschen den Organismus des All, und aus

dem Organismus des All den Organismus des Menschen: dasselbe Leben — dieselben Gesetze. Die Gesetze der Natur sind die Gesetze des Menschen, und die Gesetze des Menschen die Gesetze der Natur. Es ist ein Gesetz, nach dem die Milchstraße wandelt und das Infusionsthierchen, — ein Gesetz, in dem sich das Sonnensystem bewegt und der Mensch.

Der Mensch ist ein Stück der Natur — ein System, das Gehirn, das Punktum der Erde: wenn du ihn aus dem allgemeinen Erdenleben herausreißest, hast du ihn nicht mehr; nur in seiner Bedingtheit mit der Erde und, in höchster Instanz, mit dem ewigen Leben Gottes kann er aufgefaßt werden. Denn alle endlichen Wesenheiten sind nur relativ selbständig, so weit selbständig, als sie mit ihrer Wirklichkeit im Unendlichen stehen: wie die Zellen des menschlichen Organismus relativ selbständig sind. Sein wahres Sein hat alles Sein in dem Einen, in dem es lebt und webt und ist, und der als der Anfang und das Ende von allem erscheint. — So auch lebt der Mensch in Gott und mit Gott. Er ist ein Gedanke, eine That, eine Idee Gottes. Indem sich diese Idee raumzeitlich darstellt, erscheint sie als Leib: die nach außen gewendete Idee; sich auf sich beziehend und auf ihren göttlichen Ursprung zurückschauend, tritt sie als Geist auf. Je nach dem Standpunkte, auf dem du stehst, und je nach dem Objecte, das du von diesem Standpunkte aus betrachtest, erscheint dir die Welt entweder als Materie oder als Seele, der Mensch als Leib oder als Geist. Du selbst erscheinst dir als Geist, als Leib erscheinst du anderen. Gehst du von der Selbstbeobachtung aus, so ist der Geist, gehst du von der Menschenbeobachtung aus, der Leib das erste. Weil der Mensch zweierlei Arten der Erfahrung hat — äußeres und inneres Beobachten und Denken, — darum und dadurch unterscheidet er zwischen Leib und Geist, denn die Entwicklung der psychischen Kräfte nimmt er durch die innere, und die der physischen durch die äußere Anschauung wahr. In Wahrheit ist die Trennung von Leib und Geist im Einzelwesen unmöglich, ohne das Einzelwesen zu zerreißen. — — Für die Erziehung folgt hieraus: Körper und Geist müssen in Harmonie und in ununterbrochener Wechselwirkung stehen, wenn der Mensch gesund sein und sich naturgemäß entwickeln soll. Wer den Menschen erziehen will, muß Leib und Geist erziehen. Er darf den Leib nicht vernachlässigen, denn ohne ihn kann der Geist im Erdleben nicht wirken: ohne daß sich der Leib im normalen Zustande befindet, vermag der Geist nicht gesund zu sein. Noch weniger aber darf er die Leibeserziehung auf Kosten der Geistesentwicklung betonen. Der Geist

ist der Mittelpunkt im Menschenleben, der Mensch im Menschen: wo er unthätig und unentwickelt ist, da erstarrt und verholzt der Leib, erstarrt und verholzt das Leben selbst. Nur wo Leben ist, ist Sein; nur wo Sein ist, ist Thätigkeit; nur wo Thätigkeit ist, ist Geist. Wahrhaft, wirklich, ewig ist nur das Sein, nur die Thätigkeit, das Leben, das Geist ist.

Der menschliche Leib ist eine organische Einheit von Kräften und Thatäußerungen. Wie jedes Einzelwesen aber nur im gegenseitigen Geben und Nehmen, Einathmen und Aushauchen, also nur in Gemeinschaft mit anderen Einzelwesen — seiner Außenwelt — besteht; so setzen sich auch die Kräfte, aus denen der menschliche Organismus zusammengesetzt ist, nur in Thatäußerungen und Bethätigungen um, wenn sie in das gehörige Erregungsgleichgewicht mit der Außenwelt gestellt sind. Der menschliche Organismus ist ein Glied im großen Naturorganismus; und wie das einzelne Glied des menschlichen Leibes nur wahrhaft lebt, wenn es im Zusammenhange, in Einheit und in Gegensatz mit allen anderen Gliedern dieses Leibes steht und wenn es sich den allgemeinen Gesetzen desselben unterwirft; so kann sich auch der menschliche Organismus nur dann naturgemäß ausleben, wenn er in naturgemäße Wechselwirkung mit der Außenwelt tritt. Die Kräfte des menschlichen Organismus haben sich demgemäß Organe geschaffen, um die Außenwelt in sich aufzunehmen und zu verarbeiten. Die Assimilationskraft erscheint in der Gestalt des Verdauungs-, Athem- und Blutsystems, mittelst welcher der Menschenorganismus das erdige und kosmische Leben (Speise und Trank, Luft und Licht) zu seinem eigenen Sein, in seine Materie verarbeitet, das ihm unähnlich Gewordene aber aus sich herausscheidet. Die Lebensthätigkeit, die ihren Mittelpunkt im Rumpfe hat, und welche die vegetative genannt wird, ist der Träger des ganzen leiblichen Lebens, auch des animalen, das im Kopfe centrirt und von da ab den ganzen Organismus durchzieht, um alle Organe des vegetativen Lebens in Beziehung zu setzen und zu einem thätigen harmonischen Ganzen zu verbinden, zugleich aber für sich der Repräsentant der unwillkürlichen und willkürlichen Bewegungen (im Knochen- und Muskelsystem), des Empfindens (mittelst der Sinnesorgane) und des bewußten Geisteslebens (im Hirn) zu sein. — Kraft lebt und stärkt sich nur durch Thätigkeit: Thätigkeit ist das Grundgesetz aller Vervollkommnung. Nur wenn der menschliche Organismus thätig ist, entwickelt er sich, vervollkommnet er sich, lebt er naturgemäß. Thätig ist und wird aber der Organismus wie das Organ nur, wenn ein Reiz die Reizfähigkeiten erregt und zwar ein Reiz, der im angemessenen Verhältniß zur Energie

der Organe steht, die er reizen soll. Das ist das Gesetz alles Lebens, — des Magens und des Herzens, der Muskeln und der Lungen, der Sinne und des Hirnes. Nur wenn der menschliche Leibesorganismus naturgemäß gereizt wird und demnach naturgemäß thätig ist, wenn also die Reize weder zu stark noch zu schwach, weder zu viele noch zu wenige sind, wenn die Qualität und die Quantität der Reize der qualitativen und quantitativen Energie der Organe entspricht, und wenn bei den Organen ein Wechsel zwischen Thätigkeit und Ruhe, zwischen übergroßer Anstrengung und mittlerer Erregung, ein Wechsel auch in der Arbeitszeit der verschiedenen Organe und eine allmähliche Steigerung in der Stärke und Dauer der Thätigkeit derselben stattfindet: dann ist jedes kleinste Theilchen jedes Organes im Organismus im steten Sterben und Wiederaufleben begriffen; dann besteht das Leben in ununterbrochener Stofferneuerung, in steter Ausscheidung des Unbrauchbaren und unaufhörlicher Wiederaufnahme neuer Lebensstoffe (— im Leben des Einzelmenschen lebt das allgemeine Weltleben, das im ewigen Kreislaufe von ihm weg und zu ihm hinströmt —); dann ist der Leibesorganismus des Menschen gesund. —

Der Menschengeist ist, wie der Menschenleib, ein Organismus, — eine Vielheit in der Einheit, ein lebendiges Leben, das aus sich Glieder und sich in seinen Gliedern schafft, eine Einheit von verschiedenen, sich selbst vermittelst des Ganzen erhaltenden und regierenden Organen, von denen jedes Zweck und Mittel zugleich ist und demgemäß in einem dient und herrscht, herrscht und dient. — Weil der Geist Organismus ist, von innen aus quellendes Leben; darum bedarf er wohl zur Erregung seines Lebens der Außenwelt als seiner Reize, und zwar seiner eigenen Qualität und Quantität angemessene Qualitäten und Quantitäten von Reizen; diese Reize können jedoch nichts anderes sein, als die Erreger zur Eigenthat des Geistesorganismus. Nur Anstoß sind die Reize zur Entwicklung und Erneuerung des Geistes von innen heraus, und darum wichtig zwar, denn wie verschieden der Anstoß, so verschieden die durch ihn bewirkte Thätigkeit; aber doch nicht allein die Bildner des Geisteslebens. Es sind die Reize die Nahrungsmittel für den Geist: der Geist wird durch sie modificirt, aber er assimilirt sie so und zu dem, wovon er selbst ist. Das Leben des Geistes ist durch Reiz veranlaßtes Entfalten des im Keim Enthaltenen. „Entwickeln" heißt deshalb die Aufgabe des Erziehers bei Bildung des Geisteslebens: so viel Reiz an ein Organ bringen, als es jedesmal Kraft hat, um die Einwirkung zu verarbeiten. Und da auch geistig nur das Verwandte

reizt und nährt, nur das Verwandte assimilirt werden kann, so ist das eigentliche und einzige Mittel, welches der Erzieher hat, um die Natur des Zöglings zu naturgemäßer Thätigkeit zu erregen: das Verwandte aus der Natur an Leib und Geist des Kindes als Reiz und Nahrung heranbringen.

Das geistvolle Leben der Welt nimmt der Geist durch das Nervensystem auf. Das Nervensystem ist zu vergleichen einem electro-magnetischen Telegraphen. Das Hirn ist die electro-magnetische Batterie, von der nach allen Punkten des Leibes electro-magnetische Drähte gezogen sind, welche, wenn sie ihre Erregung von der Außenwelt erhalten, als Empfindungsnerven mit Blitzesschnelle die Außenwelt zum Hirn leiten, indeß die Geistesthätigkeiten des Hirnes durch die Bewegungsnerven zu den Muskeln und Knochen geführt werden und dort Bewegung verursachen. Die Sinne also sind die peripherischen Ausstrahlungen des Gehirns, um die Außenwelt in sich hineinzuholen. Sie sind der Magen des Geistes, der ihm die Nahrung so verarbeitet, daß er sich von ihr nähren kann. Doch sind sie nur die Mittler: nicht das Auge sieht, nicht das Ohr hört 2c., sondern der Geist sieht durch das Auge, hört durch das Ohr 2c. Aber die Sinnesorgane sind doch die Mittler, ohne welche die Außenwelt nicht vom Geiste aufgenommen werden könnte: nur was durch sie eingeht, können die Denkvermögen zu Geistesblut verarbeiten. — Die Sinnesorgane werden, wie alles Lebendige, durch Thätigkeit entwickelt. Thätigkeit aber findet bei ihnen nur statt, sobald ein Reiz, den sie zu sich verarbeiten können, an sie herantritt. Die Reize, die ihre Thätigkeit aufrufen sollen, müssen daher mit ihrer Empfänglichkeit an Qualität und Quantität harmoniren, dürfen nicht in Contrasten und nicht in zu starken und scharfen Maßen, noch ununterbrochen an sie gebracht werden, und können anfangs nur in geringeren, nach und nach erst in stärkeren Graden auf sie einwirken, aber auch nur dann eine naturgemäße Thätigkeit verursachen, wenn sie nicht flüchtig, sondern ganz, voll und genau aufgenommen werden.

Das eigentliche Geistesleben hat sein Organ am Gehirn. Das Hirn ist der Mittelpunkt im Menschenorganismus, — der Thron des Geistes, der in den einzelnen Hirntheilen, als in seinen Organen, die Welt und Gott in sich verarbeitet, von ihnen lebt. Im Hirn, — nicht dem Gegenstande auf der Marterbank des Anatomen, der nur noch die Schlacke des Gehirnes hat, sondern im Hirn, ungetrennt von dem übrigen Organismus und im lebendigen Zusammenhange mit dem Ganzen, — da brechen Gedanken, Gefühle und Wollungen und deren einzelne Thätigkeiten hervor. Und zwar besonders aus der

grauen Substanz des Hirnes: die Dicke der Hirnwindungen, ihre Zahl und ihr volles Erscheinen, ihre Tiefe, sowie ihr schöner, geschlängelter Verlauf sind nicht selten Erscheinungen, deren Dasein der Entwicklung der geistigen Kräfte zur Seite geht; eine Beeinträchtigung der grauen Substanz nach Verletzungen hat auch sehr bald Veränderungen der geistigen Thätigkeit, Verlust des Bewußtseins ꝛc. zur Folge, während Beeinträchtigung der weißen Substanz Hirnblutung, Hirnschlag ꝛc. herbeiführt. — Wie aber das Hirn im allgemeinen das Organ des Geistes ist; so gliedert sich das Geistesleben wiederum mit dem Vorder-, Mittel- und Hinterhirn in Denk-, Gefühls- und Triebesleben. Bei starkem Nachdenken ermüdet die Stirn; auch legst du auf die Stirn Finger und Hand bei starkem Sinnen; und hast du Schmerz im Vorderhaupt, so geht's mit Denken und Besinnen schlecht. Gefühlsregungen fühlst du im Mittelhaupt und im Herzen (von der Gegend der Vierhügeln gehen die vorzüglichsten Herz- und Blutnerven aus); auch wird bei lang anhaltender Erregung der Gefühle das Mittelhirn müde, verdrossen und unmuthig. Vom Hinterhaupt aber strömt der Trieb, und bist du bei einem Entschlusse noch nicht eins mit dir, so wiegst du den Kopf von vorn nach hinten, gleichsam als wären Vorder- und Hinterhirn noch mit einander im Kampfe. Und damit steht die Beobachtung an anderen Menschen in Harmonie: es giebt große Denker, die wenig Energie des Willens besitzen; große Gefühlsmenschen sind oft schwache Denker und schwächliche Männer der That; große Wollensmenschen finden sich oft ohne scharfe Intelligenz. Und analog damit treten die entsprechenden Theile des Hirnes, groß oder klein, auf.

Weil Denken, Fühlen und Wollen unmittelbar mit Thätigkeiten des Hirnes, Hirnthätigkeiten aber unmittelbar mit vermehrter chemischer Umwandlung des Hirnstoffes und mit Verzehrung der hier geschaffenen Innervation verbunden sind; so darf jene Thätigkeit nicht mehr organischen Stoff verzehren, als der ganze Organismus dem Hirn zu ersetzen vermag. Es ist damit das Maß der Geistesthätigkeit bestimmt: 1) Wird das Hirn gar nicht geübt, so verkümmert das Denk-, Wollens- und Gefühlsleben; zu anhaltende und übermäßige Anstrengung schwächt die geistige Energie; Thätigkeit nach einseitiger Richtung hin verengt den Geist. Die Thätigkeit des Hirnes und Geistes muß also ihre Grenze haben, und wo diese Grenze der jedesmaligen Hirnanstrengung liegt, zeigt sich am Gefühl der Ermattung, Verworrenheit und Benommenheit im Kopfe, die durch angemessene Körperbewegung

verscheucht wird. 2) Es muß ein Wechsel in der Anstrengung des Hirnes stattfinden: es müssen also nicht nur höhere Grade der Thätigkeit von leichteren unterbrochen werden und umgekehrt, sondern es muß auch mit Denken, Wollen und Fühlen gewechselt werden; von philosophischen Studien weg ist die Beschäftigung mit Musik, von ernster Wissenschaft der freudige Genuß der freien Natur und des geselligen Lebens Erholung und Ergötzung; immer dieselbe Arbeit macht den Geist eben so todt, wie immer dieselbe Thätigkeit das Muskelsystem und immer dieselbe Nahrung den Magen. Auch nicht zu gleicher Zeit geistige Thätigkeit und starke Muskelanstrengung oder große Thätigkeit der Verdauungswerkzeuge; jede dieser Beschäftigungen nimmt die volle Kraft des Organismus in Anspruch und entzieht sich demnach den anderen; sie können also vereint thätig nicht ohne Nachtheil für den Organismus auftreten. 3) Die Kraft und jeweilige Thätigkeitsstärke des Hirnes hängt oft von äußeren Verhältnissen und von den anderen Systemen des Organismus ab: im Frühling und Herbst sind die Gefühlsstimmungen mächtiger; im Sommer ist die geistige Abspannung am größesten; im Winter wiegen die Denkthätigkeiten vor; einigen Menschen geht das Denken bei heller, trockener Witterung am leichtesten von statten rc.; auch die Tageszeiten haben nicht geringen Einfluß auf die Geistesthätigkeiten: im Schlaf schöpft das Hirn neue Innervation und erhalten die Hirnzellen neues Leben; darum ist auch am Morgen das Denken frisch und neu; jedoch noch nicht unmittelbar nach dem Erwachen, weil das Hirn nach und nach erst durch Arbeit und durch die Gegensätze des Tages gespannt wird; am Abend hingegen ist die Innervation geschwächt und damit tritt auch das Denken zurück, indeß das mehr innere und in sich brütende Leben des Gefühls auftaucht. 4) Es dürfen nur eine gewisse Reihe von Stunden täglich zu geistiger Arbeit verwendet werden, und zwar um so weniger, je anstrengender die Arbeiten des Geistes sind. 5) Bei allem Wechsel zwischen größerer und geringerer Anstrengung des ganzen Hirnes und seiner einzelnen Thätigkeiten würden doch Geist und Hirn erkranken und unfähig zu aller That werden, wenn ihnen nicht von Natur und nach ihrer Natur gemessene Zeitabschnitte zur Thätigkeit und zur Ruhe angewiesen wären: das mit Tag und Nacht parallel laufende Wachen und Schlafen. Der Schlaf ist der große Ausgleicher von Gewinn und Verlust im täglichen Lebensverbrauch, je nach Alter und Geschlecht, Constitution und Gewohnheit, Beschäftigung, Gesundheit und Jahreszeit in seinem Maße verschieden. —

Die Geistessysteme — Denken, Fühlen und Wollen — bestehen aus Organen, die durch verschiedene Theile des

Hirnes wirken, so daß im allgemeinen den unteren Rand des Hirnes an der Stirn die Vorstellungsthätigkeiten, die Seiten und das Hinten die Triebe einnehmen, inmitten der Stirn und von ihr rings um das Hirn herum die Talente liegen, und im Centrum des Hirnes nach vorn die Denkvermögen und oben die Organe der höheren Gefühle gefunden werden. Die Denkvermögen nämlich gliedern sich in Raum- und Zeitvermögen (— Gestaltsinn, Größensinn, Gewichtssinn, Ortssinn, Farbensinn, Zahlensinn, Gegenstandssinn, Zeitsinn und Thatsachensinn —), in Talente: Bau-, Ordnungs-, Ton-, Nachahmungs-, Witz- und Sprachtalent, — und in eigentliche Denkvermögen: Vergleichungs- und Schlußvermögen. Die Gefühle treten als Persönlichkeitsgefühle: Festigkeit und Selbstgefühl, — und als Abhängigkeitsgefühle: Beifallsliebe, Vorsicht, Wohlwollen, Gewissenhaftigkeit, Idealität, Gläubigkeit, Hoffnung und Gottgefühl auf. In der Wollenswelt sind die treibenden Urvermögen: a) Gattungstriebe: Geschlechtstrieb, Kinderliebe und Anhänglichkeit; b) Selbsterhaltungstriebe: Lebens- und Nahrungstrieb, Verheimlichungstrieb, Bekämpfungs-, Zerstörungs- und Erwerbstrieb; c) Einheits- oder Concentrationstrieb.

Das sind die Organe des Geistes. Die Organe aber werden nur rege, lebendig und thätig, wenn ihnen ihre verwandten Gegenstände zur Verdauung und Assimilation gebracht werden: den Denkvermögen die räumlichen und zeitlichen Gegenstände der Natur, sowie Vorstellungen und Gedanken; den Gefühlen Gefühle und Natur- und Weltscenen, in denen die Gefühle erscheinen; den Trieben Triebe und Begierden von anderen Menschen 2c. Speciell dann werden die einzelnen Geistesvermögen gereizt, geweckt und entwickelt: die Festigkeit durch Ausdauer im Begonnenen und durch charakterstarke Menschen und Geschichten; das Gewissen durch Scenen und Regulirungen von Recht und Unrecht; die Idealität durch die von Gott und von den Menschen geschaffenen Schönheiten; die Abhängigkeitsgefühle überhaupt durch die Glaubens- und Sittenlehre; Gegenstands- und Thatsachensinn durch die Beobachtungen und Versuche der Physik, durch Geschichte und Geschichten; Formen-, Größen-, Schwer-, Orts- und Zeitsinn durch Geometrie, Arithmetik, Geographie, Botanik 2c. 2c. Sobald jedem der Geistesvermögen die ihm entsprechende Nahrung gegeben wird, beginnt es seinen Entwicklungs- und Thätigkeitsproceß. Der erste und noch schwache Thätigkeitsgrad der Geistesvermögen heißt in der Denkwelt Empfindung, in der Gefühlswelt Regung, in der Wollenswelt Trieb. Wird dem Geistesvermögen jedoch immer weiter und naturgemäß sein Reiz entgegengebracht, so wird seine Thätigkeit größer und kräftiger, so daß sie sich selbständig, ohne

Reiz, reproduciren kann, — die Empfindung wird Vorstellung, die Regung Gefühl, der Trieb Begierde: das Gebiet des Gedächtnisses (so genannt in der Denkwelt) und der Gewohnheit (so genannt in der Gefühls- und Wollenswelt), deren Gesetz ist, daß jede Geistesthat (Vorstellung, Gefühl, Begierde) die folgende gleiche That erleichtert und die folgende entgegengesetzte That erschwert. Und steigert sich die Thätigkeit der Geistesvermögen zu ihrem höchsten Stärkegrade, so wird sie beim Denken Einbildungskraft, beim Gefühl Enthusiasmus und beim Wollen Leidenschaft genannt.

Jede Geistesthätigkeit ist auf ihre Weise thätig und wird durch die ihr verwandten eigenthümlichen Reize erregt: jedes Geistesorgan spricht seine eigene Sprache und versteht nur die Sprache, die es selbst spricht; das Gewissen spricht bei Recht und Unrecht, das Wohlwollen in Mitleiden und Mitfreuden ꝛc. Nur in solcher ihnen verwandten Sprache werden die Geistesvermögen auch von anderen erregt: darum können die religiösen und sittlichen Gefühle nicht durch Denkgegenstände und Verstandesbeweise, die Welt der Thaten nicht durch Verstandesschlüsse, der Verstand nicht durch Stockschläge entwickelt werden; darum helfen Strenge und Härte nichts zur Erziehung des Gewissens, der Liebe ꝛc. — Da aber zugleich auch die einzelnen Geistesthätigkeiten Organe eines Organismus sind; so ist ein einzelnes Organ nicht absolut allein thätig, sondern immer nur der Mittelpunkt von Thätigkeitsgruppen. Die vereinte Thätigkeit der Denkvermögen nennt man Verstand, und dessen Schöpfung den Begriff, z. B. der Pflanze, des Thieres ꝛc., die allgemeine Eigenschaft aber, die allen Verstandesthätigkeiten eignet, ja diese Verstandesthätigkeiten selbst ist, das Bewußtsein, und, falls dabei vorzugsweise Vergleichungs- und Schlußvermögen thätig sind und als Bewußtsein vor allem das Selbst erfaßt wird, das Selbstbewußtsein. Vereint sich die Thätigkeit der Denkvermögen mit der gemeinschaftlichen Thätigkeit der höheren Gefühlsvermögen, so heißt sie die Vernunft, und deren Product die Idee, die eine verschiedene ist, je nachdem sie das Resultat der Denkvermögen in Einheit mit einem besonderen Gefühlsvermögen ist: die Idee der Liebe, d. i. das Product von Denken und Wohlwollen, die Idee der Schönheit, d. i. das Product von Denken und Idealität, die Idee der Wahrheit, d. i. das Product von Denken und Gewissenhaftigkeit, die Idee Gottes, d. i. das Product von Denken und Gottgefühl ꝛc. Und herrschen die Ideen über die Triebvermögen, so daß letztere im Dienste der ersteren stehen, so ist der Mensch sittlich frei: er handelt dann in Harmonie mit sich, in Harmonie mit der Welt und in Harmonie mit Gott.

Um zu dieser Harmonie emporzuwachsen, müssen sich die Geistesvermögen einander beschränken, oder müssen sie einander beschränkt werden. Es müssen sich demnach Denken, Fühlen und Wollen bei ihrer Entwicklung einander ein- und unterordnen. Die Denkthätigkeiten haben in der Harmonie des gesammten Geisteslebens die Aufgabe, die Gegenstände der Welt und deren Beziehungen zu erfassen und zu verfolgen, sowie mit ihrem Sonnenlicht die Gefühle zu erhellen und mit ihrer Klarheit die Triebe in die natürlichen Schranken zu weisen. An sich und getrennt von den höheren Gefühlen ist die Thätigkeit der Denkvermögen ganz allgemein: sie können jedes Geistesvermögen, mag es zum Guten oder Bösen neigen, unterstützen und die Pläne zum Morden, wie zum Glück der Menschheit, zum Stehlen und zum Spenden schmieden. — Aufgabe der Gefühlsthätigkeiten in der Harmonie der Geistesvermögen ist es, den Menschen an das Ewige zu ketten und zur Bethätigung des Göttlichen zu erregen, dieserhalb mit ihrer Gottgluth die Denkvermögen zu erwärmen und die Triebe mit fort zum Himmel zu ziehen. Ohne daß die Denkvermögen die Wächter der Gefühle wären, würden letztere in falsche Richtungen gezogen, oder im Uebermaß thätig werden. Vom Denken geleitet, haben sie eine unbegrenzte Thätigkeitssphäre. — Die Triebe und die egoistischen Gefühle haben das Ich zum Gegenstande ihrer Hauptbefriedigung. In Harmonie mit dem Ganzen sind ihre Thätigkeiten gut und nothwendig für das Ganze. Ohne Führung durch Denken und Fühlen sind sie unersättlich und gegen Folgen blind, sind ihre Thätigkeiten Sünde und Laster, deren Verwirklichung in ihren endlichen Folgen sich gegen den wendet, der ihr Diener ist. — Solche Beschränkung der Geistesvermögen unter einander, um in sich zur Harmonie emporzuwachsen, wird erlangt, wenn die allgemeinen Reizungs- und Verwandtschaftsgesetze bei der Bethätigung derselben ihre Beachtung finden. Sie heißen: 1) Nur Thätigkeit macht die Geistesvermögen lebendig. 2) Wiederholte Thätigkeit ist Uebung: nur wenn dieselbe Thätigkeit öfter wiederholt, das Geistesvermögen geübt wird, erhält es immer größere Leichtigkeit, seine Funktionen zu vollführen. Denn das Gesetz der Uebung heißt: Jede Kraft wird um so stärker, je öfter sie in Thätigkeit tritt; und: Jede Kraft wird um so schwächer, je weniger sie gereizt und demnach thätig wird. Dieses Gesetz der Uebung gelangt jedoch dann erst zu voller Kraft, wenn: a) Bei jeder Uebung nur allmählich von geringerer zu größerer Thätigkeit übergegangen wird; b) Der Reiz nicht die Kraft überschreitet; und c) Das Gesetz der Periodicität beachtet wird und dem-

nach Ruhe mit Thätigkeit abwechselt. Daneben müssen die allgemeinen kosmischen Verwandtschaftsgesetze auch im Geistesleben angewandt werden: 1) Verwandte Vermögen stärken, entgegengesetzte schwächen einander. 2) Vergesellschaftung des Verwandten stärkt die Kraft um so mehr, je mehr Verwandtes sich zu einem Zweck vergesellschaftet. Verwandt aber unter den Geistesvermögen sind: Lebenstrieb und Nahrungstrieb, — Kinderliebe und Wohlwollen, — Kinderliebe und Anhänglichkeit, — Bekämpfungs- und Zerstörungstrieb, — Bekämpfungstrieb und Festigkeit, — Hoffnung und Erwerbstrieb, — Verheimlichungstrieb und Vorsicht, — Glaube, Hoffnung und Gottgefühl, — Glaube und Wohlwollen, — Glaube und Idealität, — Selbstgefühl und Beifallsliebe, mit Wohlwollen, mit Gottgefühl, — Gegenstandssinn und Gefühl, — Gegenstands-, Gestalt- und Größensinn, — Gegenstands-, Gewichts- und Farbensinn, Tontalent und Zeitsinn, — Witz- und Vergleichungsvermögen, — Vergleichungs- und Schlußvermögen, — Vergleichungsvermögen und Thatsachensinn. Entgegengesetzt sind: Geschlechtstrieb mit den moralischen Gefühlen und höheren Denkvermögen, — Anhänglichkeit mit Vorsicht, — Bekämpfungstrieb mit Vorsicht, Beifallsliebe und Wohlwollen, — Zerstörungstrieb mit Wohlwollen, Gottgefühl, Beifallsliebe, Vorsicht und Gewissen, — Verheimlichungstrieb mit Hoffnung, Beifallsliebe, Bekämpfungs- und Zerstörungstrieb, — Erwerbstrieb mit Wohlwollen, Gottgefühl und Beifallsliebe, — Selbstgefühl mit Beifallsliebe, Vorsicht, Gewissen, Gottgefühl, Wohlwollen und höheren Denkvermögen, — Beifallsliebe mit Selbstgefühl und höheren Denkvermögen, — Vorsicht mit Bekämpfungstrieb, Beifallsliebe, Idealität, Hoffnung, Ehrfurcht, Glaube und Wohlwollen, — Wohlwollen mit Erwerbstrieb, Zerstörungstrieb und Selbstachtung, — Gottgefühl mit Selbstachtung und höheren Denkvermögen, — Festigkeit mit Vorsicht, — Hoffnung mit Vorsicht und höheren Denkvermögen, — Glaube mit Vorsicht und höheren Denkvermögen, — Zahlensinn mit Idealität, — Nachahmung mit Vorsicht und Selbstgefühl, — Sprachtalent mit Selbstgefühl, Vorsicht und Verheimlichungstrieb, — Witz mit Beifallsliebe, Gewissen und Wohlwollen, — Schlußvermögen mit Idealität, Wunder und Gottgefühl.

Auf den Verwandtschaftsgesetzen, sowie auf den Reizungsgesetzen beruht die Möglichkeit der Erziehung, beruht die Hoffnung, daß der schlechte Mensch gebessert werden kann, beruht die Begründung der Wahrheit, daß der Mensch zur sittlichen Freiheit bestimmt ist und sittlich frei zu werden

vermag. Durchbrechen demnach die Triebe in einem Menschen ihre Ufer und überragen sie Fühlen und Denken, so daß sie Freiheit und Glück des Menschen zu untergraben drohen: Uebung nach den Reiz- und Verwandtschaftsgesetzen weisen sie in ihr Bett zurück; — entferne jeglichen ihrer Reize, schicke die höheren Denk- und Gefühlsvermögen gegen sie aus, erwecke das Wohlwollen durch Bitten, die Beifallsliebe durch Lob und Tadel, die Vorsicht durch Drohung und Strafe, die höheren Denkvermögen durch Ermahnungen. Speciell dann z. B.: Verheimlichungstrieb ohne großes Gewissen ist die Unterlage, auf der er sich zur Lüge und Falschheit entwickelt; mit großem Gewissen, großer Festigkeit und großer Hoffnung hingegen giebt er Ausdauer: schwäche nach den Reizungsgesetzen die Verbindung mit jenen und stärke die Vereinigung mit diesen. Bekämpfungstrieb wird, losgelassen, zur Streitsucht; mäßige ihn durch Weckung der Vorsicht, der Beifallsliebe, des Wohlwollens, des Gottgefühls; hebe ihn, wo er zu gering ist, durch Hülfe der Festigkeit: entwickle überhaupt seine Thätigkeit im Verein mit den höheren Gefühlen, damit er als Muth zur Bekämpfung des Schlechten auftritt. Der Zerstörungstrieb, extrem und losgelöst von der Harmonie der Geistesthätigkeit, führt zur Grausamkeit und zum Mord; werden Vorsicht, Gewissen, Beifallsliebe, Wohlwollen und Gottgefühl ihm gegenüber in große Thätigkeit gesetzt, so wird er besiegt; und wird er durch höhere Denk- und Gefühlsthätigkeiten geleitet, so giebt er diesen Energie im Denken und Handeln, Kraft zum Zerstören des Schlechten. Sehr großer Erwerbstrieb, vereint mit großem Verheimlichungstriebe kann die Ursache zum Stehlen werden, wenn er nicht vom großen Gewissen in Schranken gehalten wird: Stärkung des Gewissens und daneben der Beifallsliebe, des Wohlwollens und des Gottgefühls unterdrücken den sich vorfindenden Hang. — — Eben so mit den Gefühlen. Die egoistischen Gefühle im Uebermaß werden durch die Abhängigkeitsgefühle, die Gefühle im Allgemeinen durch die Denkthätigkeiten in ihre Grenzen gewiesen. Dabei müssen von den zu großen Vermögen die Reize abgehalten, zu den überkleinen aber öfter und nach und nach mehr und mehr Reize gebracht, auch die letzteren durch Zusammenwirken und Zusammenerregen von verwandten Vermögen gestützt werden. So die Festigkeit: wo sie gering ist, da ist Vorsicht weniger, sind Denkvermögen nebst Bekämpfungs- und Zerstörungstrieb viel anzuregen: wo sie übergroß, will sie nicht gereizt und wollen Vorsicht und Denkvermögen angeschlagen sein. Beifallsliebe wird in Verbindung mit höheren Denk- und Gefühlsvermögen zu geistigem Wetteifer, und mit Selbstgefühl, Gewissen und Wohlwollen, Ehr-

gefühl und Pflichtgefühl: in solchen Verbindungen soll sie thätig sein; selbst aber übergroß mit großem Selbstgefühl und Erwerbstrieb, mit wenig Gewissen und Wohlwollen, d. i. als Neid, müssen ihre Gegner, sowie Wohlwollen und Gewissen in Thätigkeit gesetzt werden. Selbstgefühl giebt, überklein, Muthlosigkeit und Erniedrigung; übergroß aber Stolz, der, mit großer Beifallsliebe gepaart, Eitelkeit und übertriebener Ehrgeiz, oder mit großer Beifallsliebe bei geringen Denkvermögen, Eigendünkel, bei geringen Denkvermögen endlich und mit Gewissen zusammenwirkend, Intoleranz wird: die Reizungs- und Verwandtschaftsgesetze müssen das zu große Organ ohne Reiz lassen, auch nicht die verwandten und es unterstützenden, sondern die entgegengesetzten Vermögen aufrufen; im umgekehrten Falle aber umgekehrt. Zu kleine und zu große Vorsicht, die als Leichtsinn oder als Unentschlossenheit erscheint, schadet, indeß sie mäßig und im Verein mit den Denkvermögen als Umsicht erscheint: Verwandtschafts- und Reizungsgesetze müssen letzteres wecken, ersteres unterdrücken. Schafft übergroßes Wohlwollen Verschwendung in der Liebe, so müssen Erwerbstrieb und Selbstgefühl dämmen; ist das Vermögen zu klein, und führt es deshalb zur Rücksichtslosigkeit gegen die Wohlfahrt anderer, oder kann solches Individuum, weil es daneben mit großem Erwerbstrieb und großem Selbstgefühl begabt ist, an keine uninteressirte Güte glauben, da es Großmuth, die kein selbstsüchtiges Ziel hat, für Schwachheit hält: so muß wirkliche persönliche Liebe, müssen Scenen des Mitleids, muß Erregung aller Abhängigkeitsgefühle die Liebe im Herzen wachrufen, daß es des Liebesgottes voll und die Seele für das Ewige erwärmt und erleuchtet wird. Gewissen mit den Denkvermögen schafft Gerechtigkeit, mit großem Wohlwollen Dankbarkeit, übergroß, Gewissensscrupel und Rechtspedanterie, überklein, Gewissenlosigkeit: Wohlwollen und Gottgefühl, sowie stete Uebung des Gewissens müssen das zu geringe stärken, und die Denkvermögen das übererregte regeln. Idealität erhalte ihr Maß an den Denkvermögen und werde, wo sie zu wenig gefunden wird, im Verein mit den übrigen Abhängigkeitsgefühlen erregt. Die übergroße Gläubigkeit bewahren die Denkvermögen vor Abwegen, der geringen sind Hoffnung und Selbstgefühl Stützen. Die übergroße Hoffnung macht Vorsicht und Denken verständig; kleine Hoffnung stärkt Glaube und Gottgefühl. Großes Gottgefühl bringt, mit Wohlwollen gepaart, Ergebung, mit mittlerer Selbstachtung Demuth, mit Gewissen und mäßigem Selbstgefühl Bescheidenheit, mit dem höchsten Grade von Liebe Anbetung: in solchen Verbindungen übe das Gottgefühl; tritt

es aber extrem auf und ohne von den Denkvermögen geleitet zu sein, als religiöse Eifersucht und bigotte Achtung vor dem Alten, mag dieses auch das Abgeschmackteste sein, so reize die Denkvermögen und das Selbstgefühl, daß sie das Extrem niederkämpfen, indeß das andere Extrem, der Atheismus, durch Glaube und Hoffnung, durch höhere Gefühle überhaupt, wenn sie Führer der Denkvermögen sind, aufgehoben wird. — — — Auch die Denkvermögen werden auf solchem Wege erzogen und in die Geistesharmonie hineingezogen. An sich können sie nicht zu thätig sein: es kann kein Mensch zu viel denken. Wohl aber können sie sich einseitig, ohne und gegen die höheren Gefühlsvermögen geltend machen und dann in und durch sich die absolute Wahrheit finden wollen, auch die göttliche Welt, weil sie nicht auf Verstandeswege zu ergreifen ist, verleugnen: die Erregung der Gefühle muß ihnen dann beweisen, daß jedes Geistesreich seine eigene Welt kennt und daß, obschon der Blinde die Farbe leugnet, die Farbe doch für den Sehenden existirt. Wohl können die höheren Denkvermögen ohne die Raum- und Zeitsinne die Wahrheit erfassen und, rein idealistisch, die Welt construiren, auch nicht erkennen wollen, wie alles Wissen nicht weiter reichen kann, als das Material erlaubt, das die Raum- und Zeitsinne gegeben haben; vielfache Erregung der Raum- und Zeitvermögen muß dann dieses Bewußtsein bringen. Wohl mögen die Raum- und Zeitvermögen in extremer Wirksamkeit dem Materialismus huldigen und keine Wahrheit annehmen, als die, welche durch die „Sinne" gewonnen wird; höhere Denk- und Gefühlsvermögen müssen dann vorzüglich gereizt werden, damit sie „die Ideen" schaffen und in ihnen die ewigen Wahrheiten vorzeigen. Und wohl kann die Bedeutung der Denkvermögen für das Leben, für Wollen und Handeln des Menschen zu hoch angeschlagen werden, indem vom Denkmenschen im Denken die Grundlage alles Fühlens und Wollens gesucht und gefunden wird: und doch sind Gefühl und Trieb die tiefsten Quellen des Handelns und wirkt nur mit ihnen vereint das Denken als wohlthätiger Regulator von Gefühl und von Begierde. In Harmonie müssen demnach sämmtliche Geistesvermögen, müssen auch die Denkvermögen entwickelt werden, die durch Anschauung von Gegenständen in Raum und Zeit und durch Belehrung wachsen, und demnach, wenn sie einzeln oder im Ganzen sehr gering vorhanden sind, diese Erziehungsmittel oft als ihre Nahrung fordern.

Unser Denken, unser Fühlen und unser Wollen, unsere Art zu sehen und zu urtheilen, zu lieben und zu hassen, ist an die unveränderlichen Gesetze unserer Natur gekettet, und eher kann die Sonne aus

ihrer Bahn weichen, als der Mensch aus dem durch seine Organisation ihm vorgeschriebenen Kreise zu treten vermag. Zwar wird der Mensch wesentlich durch seine Außenwelt, durch Klima, Zeitgeist, Erziehung, Ereignisse 2c. bestimmt. Aber all diese Einflüsse können doch nur so weit und in solcher Weise auf ihn einwirken, als sein eigenthümliches Wesen, das von Gott gesetzte Räthsel in jedem Menschen, es zuläßt und aufnimmt. Denn die Außenwelt dient anderen anders: das eine Genie wird durch äußerlich glückliche Verhältnisse zu Grunde gerichtet, und Unglück ist oft die beste Schule des Glücks für den — ehrgeizigen und thatkräftigen Menschen. In jedem Menschen treten die Menschenkräfte an Quantität und Qualität verschieden auf: darauf beruht die Verschiedenheit der Menschen unter einander, eines jeden von allen, — darauf beruht die **Individualität** des Menschen.

Körperlich erscheint die Individualität als verschiedene Größe des Menschen im allgemeinen und der verschiedenen Systeme und Organe des Einzelmenschen im besondern. Vorzüglich aber zeigt sich diese körperliche Individualität in den verschiedenen Constitutionen. Anders erscheint und ist der Floride mit vorherrschendem Blutsystem, mit schlankem Körper, zartem Fleisch, weißem Teint, kräftigen aber magern Muskeln, dünnen Knochen, hellem Haar, muntern Augen, — anders der Biliöse mit vorherrschendem Muskelsystem, mit gefülltem Fleisch, glühendem Auge, dunklem Haar, breiten Schultern, gelbbrauner Haut, — anders der Lymphatiker mit vorherrschendem Assimilationssystem, mit wohlbeleibtem, schwammigem Körper, mit weichen, schlaffen Muskeln, mit fahlem Haar, mit blasser Haut, mit wässrigem Blut, — anders der Nervöse mit vorwiegendem Hirn und Rückenmark, mit langem, schmalem Körper, mit kleinen, dünnen Muskeln, mit blasser Gesichtsfarbe, mit abgeplatteter Brust, mit langsamem Blut, mit matten, graugrünlichen Augen. Und alles das ist nicht nur äußere Erscheinung, mit der das innere Wesen nicht harmonirte, — es ist die Erscheinung und das Wesen des ganzen Lebens. Es bestimmen diese verschiedenen Körperquantitäten und Körperqualitäten die Verdauungskraft und die Schnelligkeit und Kraft der Muskelbewegung: — sie sind die Quantitäten und Qualitäten der Lebensreactionen gegen die Lebensreize; sie zeigen die Kraft- und Stärkegrade des äußeren und inneren Leibeslebens, künden die verschiedenen Leibesindividualitäten an.

Geistig wird die Individualität zuerst durch die verschiedene Größe der einzelnen Geistesvermögen bestimmt: wie die Buchstaben des Alphabets zu unzählbaren Worten zusammengesetzt werden können, so werden die Geistesvermögen, in Folge der verschiedenen Größe,

in unzählbare Verhältnisse unter und zu einander treten und damit unzählbare Individualisirungen begründen.

Qualitativ wird die geistige Individualität sodann durch die Temperamente begründet, die den Körperconstitutionen entsprechen und die sich in zwei Gruppen gliedern, da sie geistige Grundstimmungen constituiren, die entweder von äußeren Einflüssen wesentlich bestimmt werden, oder nicht. Das sanguinische und melancholische Temperament ist das der Receptivität, das cholerische und phlegmatische das der Spontaneität. Andererseits sind das sanguinische und cholerische Temperament ähnlich als die Temperamente des schnelleren Wechsels, und das melancholische und phlegmatische als die der größeren Dauer. Der Sanguiniker ist leicht beweglich, reizbar, oberflächlich und flüchtig, flatterhaft und wankelmüthig — der Augenmensch. Der Afrikaner — der Franzose — das Kind — der Affe = Sanguiniker. Der Choleriker ist lebendig und beharrlich, entschlossen und kräftig, leidenschaftlich und rastlos thätig, — der Geruchsmensch, wenn Geruch specifische Verwandtschaft mit Scharfsinn hat. Der Spanier und Italiener — das Raubthier 2c. — der Mann = Choleriker. Der Melancholiker ist beharrlich und nachdrucksvoll, ernst und einsam, ausdauernd und tieffassend, — der Gehörmensch. Der Mongole und der Deutsche — der Jüngling — das Nagethier = Melancholiker. Der Phlegmatiker ist der personificirte geistige Materialismus, ohne große Sinnes- und Triebesstrebung, schwerfällig und langweilig, eintönig und einförmig, auch geistig „mit Reserve“ sich bewegend, der Geschmacksmensch. Der Holländer — der Greis — der Wiederkäuer = Phlegmatiker. — Neben der Vorragung eines von diesen Temperamenten hat jedes Individuum alle übrigen Temperamente in sich und ist somit eine Einheit aller Temperamente, die jedoch von einem besonderen Mittelpunkte aus beherrscht wird. Daher denn die tausendfache Nüancirung der Temperamente in den verschiedenen Menschen, daher auch der eine große Factor in der Verschiedenheit der Menschen selbst. Unter den 1200 Millionen Erdmenschen sind nicht zwei zu finden, die gleich an Gestalt und an Haaren, an Nase und an Schädelform, die gleich in ihrer Lebensweise und in ihren geistigen Thätigkeiten wären.

So sind's denn qualitative und quantitative Anlagen, lebendige Naturmächte, die unser Sinnen und unser Fühlen, unser Denken und unser Wollen, unser Verlangen und unsere Thaten in den leiblichen und geistigen Bedürfnissen, in der Kunst und in der Religion, im häuslichen und im gesellschaftlichen Leben bestimmen. Diese Anlagen aber erscheinen in jedem Menschen auf besondere Weise, und die von einer Besonderung der Anlagen constituirte Individualität ist jure divino,

eine nicht zum zweiten Male auffindbare, einzige physische und psychische Monade.

Die allgemeinste Erscheinung der Individualitäten ruht im Vorherrschen eines der allgemeinen Geistessysteme — des Denkens, des Fühlens und des Triebes resp. Wollens.

Herrschen in einem Menschen nach Größe und Kraft die Triebe als solche über Denken und Fühlen, so gehört er in die Gattung jener niedrigen Charaktere, deren Gefühl und Intelligenz ganz im Dienste gemeiner Selbstsucht stehen. Sind die Triebe und die niederen Sinne bei phlegmatischem oder muskulösem Temperament die leitenden Geistesvermögen, so ist Prädestination zum Handwerker vorhanden, der, falls er der höheren Gefühle bar ist, unlenksam und anspruchsvoll wird. Sind jedoch die vorherrschenden Triebe zugleich von großer Intelligenz und von großem Gefühl bei cholerischem Temperament bestimmt, so treten diejenigen Wollensmenschen vor uns auf, deren Muth unerschütterlich und deren Intelligenz unermüdlich im Schmieden von Thatenplänen ist — Staatsmänner, Parteiführer, Helden der Kriegskunst und der Weltgeschichte. Ist hingegen das Wollen nicht so energisch und wird es in der Denkwelt vorzüglich von den Beobachtungsvermögen geleitet, so erscheint der Techniker, indeß der Erfinder auftritt, sobald das Wollen besonders von den höheren Denkvermögen, von Vergleichungs- und Schlußvermögen, regiert wird.

Vorherrschende Gefühlsvermögen bei rücktretenden Trieben und gut entwickeltem Denken bedingen, je nach der Größe der einzelnen Gefühlsgruppen, die religiösen, die sittlichen und die ästhetischen Charaktere, welche die ihren eigenen Ansichten nach ihrer Ueberzeugung anhaftenden Vorzüge mittelst Bekehrung und zwar dem Temperamente gemäß mit größerer oder geringerer Activität auf andere überzutragen streben und ihre Grundsätze anderen gegenüber mit (je nach der Größe der Festigkeit) mehr oder weniger Festigkeit und Eifer vertheidigen.

Die Denkvermögen mächtig, bei geringerer Entwicklung der Gefühle, bei zurücktretenden Trieben und bei melancholischem Temperament — und die Grundzüge eines intellectuellen, moralischen Charakters, oder einer die Wahrheit um ihrer eigenen Schönheit willen liebenden Intelligenz treten vor dir auf. Sind in dieser Person die Vorstellungsvermögen überwiegend, so hast du den Beobachter und Experimentator, und — gesellen sich den Vorstellungsvermögen große, höhere Denkvermögen zu — den Syste-

matiker. Uebertreffen hingegen die höheren Denkvermögen die Beobachtungsvermögen an Größe und an Kraft, so zeigt sich uns entweder der Dogmatiker oder der Kritiker.

Denken und Fühlen entscheiden groß und kräftig und die Triebe als Diener derselben mit sanguinisch-nervösem Temperament — und die Induction ist gestattet auf einen der moralischen und socialen Philosophie sich zuwendenden Genius, in dessen Augen die wissenschaftlichen und philosophischen Forschungen an sich zwar von eigenem Werthe, zugleich aber auch nach Maßgabe ihres befördernden Einflusses auf Beglückung der Menschheit gemessen werden. Auf diesem Boden treten die Normalmenschen auf.

Die Geistesvermögen in ihrem verschiedenen Zusammenwirken und im Verein mit den verschiedenen Temperamenten bilden die verschiedenen Neigungen und Beschäftigungen der Menschen, — bilden auch die Grundlagen und Wurzeln der verschiedenen Wissenschaften. Die Grundlagen zu den Naturwissenschaften sind Raum-, Zeit- und höhere Denkvermögen, zur Moral höhere Denkvermögen und Wohlwollen mit Gewissen, zur Theologie höhere Denkvermögen nebst Glaube, Hoffnung und Gottgefühl — immer mit besonders lebendigem, mit sanguinisch-nervösem 2c. Temperament verbunden. Je nachdem diese oder jene Geistesvermögen bei einem Menschen die größten und thätigsten sind, wird er zu dieser oder jener Wissenschaft prädestinirt sein und in der Cultivirung derselben seine Lebensaufgabe finden. — Der einzelne Mensch sieht aber seine Wissenschaft, Kunst 2c. wieder von einer anderen Seite an und ist in ihr nach einer anderen Seite hin productiv, je nachdem unter den sie begründenden Geistesvermögen bei ihm verschiedene vorragend sind. Die Grundlage in den geistigen Vermögen des Künstlers bildet die Idealität. Sind deren Gehülfen großer Farben-, Größen- und Individualitätssinn, so realisirt er seine Kunstgestalten in Bildern, oder, falls großer Wortsinn vorhanden ist, in Worten. Große Entwicklung der Nachahmung, des Gestalt-, Größen-, Farben- und Gegenstandssinnes machen ihn zum Portraitmaler, wogegen er Landschaftsmaler wird, sobald an die Stelle des Gestaltsinnes großer Ortssinn tritt. Großer Thatsachensinn bei großer Idealität bestimmen ihn zum großen Dramatiker, und zwar zum großen Tragödiendichter bei großem Bekämpfungs- und Zerstörungstrieb mit entschieden entwickelten moralischen Vermögen, und zum Komödiendichter, wenn an die Stelle der letzteren das Witztalent und der Scharfsinn treten. Besitzt er mächtige höhere Gefühle, so dichtet er Hymnen, Oden 2c. Ein großer Künstler wird er jedoch nur dann sein,

wenn ihm bei einem großen Gehirn im allgemeinen vorzugsweise mächtige Denk- und höhere Gefühlsvermögen zu Theil geworden sind, denn nur dann haben seine Geschöpfe die Kraft und die Tiefe, welche die Huldigung der großen Männer aller Zeiten gewinnen und welche, dauernder als Erz, den Jahrhunderten trotzen. — Glaube, Hoffnung und Gottgefühl begründen den Religiösen, und mit großen Denkvermögen verbunden, den Theologen. Sind daneben Liebe und Wohlwollen groß, so glaubt er vor allem an den Gott der Liebe und Barmherzigkeit und fordert Toleranz in der Welt. Ueberwiegt Gewissen, so ist Gerechtigkeit die centrale Eigenschaft seines Gottes und seiner Predigt. Sind die Triebe mächtig, so ist er bigott und fanatisch; bei besonders starkem Zerstörungstrieb Verkünder des zornigen und rachesüchtigen Gottes. Ist unter den constituirenden Grundvermögen einseitig Glauben vorherrschend, so sieht er die Wunder als die Grundlagen der Religion an, — bei großer Hoffnung hebt er die Verheißungen des Evangeliums hervor, — bei großem Gottgefühl findet er im demüthigen Gebet das Herz der Religion, — bei großen Denkvermögen anerkennt er nur das als Wesen der Religion, was sein Verstand faßt, — bei großem Formen-, Farben- und Tonsinn liebt er die Kunst als nothwendigen Bestandtheil der Religion 2c. — Die Raum- und Zeitvermögen müssen beim Mann der exacten Wissenschaft die Herrscher sein. Ueberwiegen dabei einseitig Individualitäts- und Thatsachensinn, so ist er reiner Empiriker, Stoffzusammenträger, und fehlen ihm neben den großen Beobachtungsvermögen die höheren Denkvermögen, so vermag er nicht productiv in seiner Wissenschaft zu sein. Vorragender Größen-, Zahlen-, Scharf- und Tiefsinn begründen den Mathematiker, während der, bei welchem Gegenstandssinn, Thatsachensinn und Ordnungstalent bedeutend groß und thätig sind, der Naturhistoriker ist. — Die Denk- und höheren Gefühlsvermögen bilden den Philosophen. Fehlt ihm die Ehrfurcht, so greift sein Denken das Heilige an. Ist Gewissen mangelhaft, so zernagt er alles Bestehende. Sind bei ihm Scharfsinn, Tiefsinn und höhere Gefühlsvermögen ohne Beobachtungsvermögen thätig, so ist er Idealist; Realist aber, sobald die Beobachtungsvermögen die erste Stimme im Rathe der philosophischen Vermögen einnehmen; im höchsten Sinne des Wortes endlich Philosoph, wenn die Beobachtungs- und Denkvermögen mit den höheren Gefühlsvermögen in Harmonie stehen und seine Philosophie demgemäß in Natur und Geschichte wurzelt, mit ihrem Haupte aber im Reiche der Ideen steht. — Sind die Vermögen, welcher einer bestimmten Wissenschaft zur Basis dienen, in einem Menschen nur in geringster Kraft und Größe vorhanden, so

wirft er die Fragen dieser Wissenschaft gar nicht auf, und kann sich auch „nicht denken", wie ein Mensch solcher Wissenschaft sein Leben weihen kann. Der Beobachtungsmensch kann weder das rein geistige Denken, noch dessen Producte erfassen, wie ein anderer, dem das Tontalent fehlt, für die Musik keinen Sinn hat, ein Dritter die Farben nicht unterscheiden kann, weil ihm der Farbensinn mangelt, und ein Vierter nicht Techniker zu werden vermag, weil er kein Constructionstalent hat. — Wenn zwei Menschen mit denjenigen Geistesvermögen vorzüglich begabt sind, welche die Wurzeln ein und derselben Wissenschaft bilden, bei jedem aber verschiedene von diesen Geistesthätigkeiten die obersten Herrscher sind; so werden zwar beide in derselben Wissenschaft arbeiten, aber in verschiedenen Richtungen gehen, wohl gar sich bekämpfen, weil der eine sich „nicht denken" kann, daß es auf dem Wege des anderen auch zur Wahrheit geht: so der Materialist und Idealist, der orthodoxe und rationalistische Theologe. Hier liegt der Sparren des Menschen, — und jeder Mensch hat einen Sparren. — Du begreifst nur den Geist, dem du gleichst. Der Mensch erkennt nur Wahrheiten, die Wahrheit nur in bedingter Weise, nicht die Wahrheit in ihrer Totalität, nicht das Absolute vollkommen. Je größer aber ein Geist ist, um so mehr erfaßt er die Wahrheit: das Genie springt in Gott hinein und orakelt seine Schauungen aus sich heraus. Denn weil das Leben der Natur, der Menschheit und Gottes in uns ist, darum vermögen wir Natur, Menschheit und Gott zu erkennen. Aber jeder nur auf seine Weise. In jedem spiegelt sich die Welt als seine Welt. In jedem bricht sich die Menschheit in individueller Gestalt. Ein jeder anthropomorphosirt die Gottheit nach seinem Wesen. Wie der Mensch sich denkt, so denkt er seinen Gott. — Und so mit dem ganzen Geistesleben. Der Mensch versteht vom Seelenleben anderer nur so viel, als dieses sich in seinem eigenen Leben wiederholt. Wir verstehen andere um so mehr, je geistig ähnlicher sie uns sind: und je wahlverwandter andere mit uns sind, um so mehr verstehen sie uns. Die Gefühle, die wir selbst nicht haben, scheinen uns in und an anderen eben so unerklärlich, als die Gedanken, die wir nicht nachzudenken vermögen. Unser eigener Geist ist der Maßstab, nach dem wir andere Geister beurtheilen. Wir verachten oft andere wegen einer Leidenschaft, die wir selbst nicht haben und zwar nicht haben können, während sie jene vermöge ihrer Anlagen nicht zu beherrschen vermögen, und wir preisen oft andere ob ihrer Tugend, die diesen eben so natürlich, wie Essen und Trinken ist. Was wir sind, und wie wir sind, ist der Ausfluß göttlicher Gnade. Toleranz heißt darum das heilige Gesetz

der Welt. Alles begreifen heißt alles verzeihen — sagt Frau von Staël. —

Für den Erzieher folgt aus dem Wesen der Individualität:

1) Weil die Geistesvermögen unter sich getrennt und verschieden in dem Maße ihrer Thätigkeit sein können, so kann der im allgemeinen mit großem Verstande Begabte doch in einer Beziehung verstandesschwach sein, kann er viel Talent für wissenschaftliche Studien, aber wenig praktischen Verstand haben rc. Beurtheile der Erzieher seinen Zögling nicht schon deshalb, weil er in einem Lehrfache schwach ist. Es kann einer viel in den Sprachen leisten und doch wenig in der Mathematik, einer tief in die Grammatik eingedrungen sein und die Sprachen doch schlecht sprechen.

2) Wie nicht dieselbe Qualität und Quantität von Speisen für jeden Magen paßt, so ist nicht eine Regel allen Naturen, ein Nahrungsmittel für jedes Gedächtniß, dieselbe Masse für jede Fassungskraft, dieselbe Arbeit für jeden Geist, dasselbe Studium für jedes Individuum genehm und angemessen.

3) Wie der Gärtner nicht alle Bäume nach einer Weise und zu gleicher Zeit beschneidet, auch nicht von allen zu gleicher Zeit die Frucht erwartet: so darf der Erzieher nicht von allen Naturen, ohne ihnen Gewalt anzuthun, in demselben Zeitraume auf dieselbe Kraftentwicklung hoffen und dieselben Resultate fordern. Nicht alle Zöglinge entsprechen geistig genau der Stufe, der sie dem Lebensalter nach angehören sollten. Die verschiedenen Geister brauchen verschiedene Zeiten zur Zurücklegung ihrer Lebensstationen, und wenn bei dem einen das Kindesalter schon im 12. Jahre aufhört so hat es beim andern erst im 16. Lebensjahre sein Ende erreicht rc.

4) Der Erzieher soll die Individualität achten; aber über die Individualität die Gottheit und Menschheit nicht vergessen. Er muß die Individualität zur wahren Individualität, zur Persönlichkeit emporheben, d. h. zum selbstbewußten, das Leben Gottes und der Menschheit in sich wiederspiegelnden Einzelwesen und Einzelleben. Richtige Diagnosis ist zur Erfüllung dieser Aufgabe das erste Erforderniß. Zur Heilung und Darbildung der Harmonie in der Individualität aber dann Berücksichtigung und Heranziehung der verwandten und entgegengesetzten Geistesvermögen. — — —

Verschiedene Größe der einzelnen Geistesvermögen in Verbindung mit verschiedenen Temperamenten und Constitutionen = das schafft die bunte Mannichfaltigkeit in der Menschenwelt, schafft, daß der Eine von Menschen, der Andere von Schlangen, der Dritte von Austern sich

nährt, daß der Eine auf Bäumen, der Andere in Höhlen, der Dritte in Palästen lebt, daß der Eine lebhaft und roh, der Andere tugendhaft und gebildet, der Eine stolz und hochmüthig, der Andere demüthig und bescheiden, der Eine verschlossen und ernst, der Andere leichtsinnig und geschwätzig, der Eine ein Sklave von Vorurtheilen, der Andere scharf in Urtheilen und entschieden im Handeln ist, schafft, daß nicht zwei Menschen an Hautfarbe und an Teint, an Auge und an Nase, an Vorder-, Mittel- und Hintergehirn, an Gestalt, an Haltung und an Bewegung ganz gleich sind. Und diese millionenfachen Verschiedenheiten der Menschen unter einander sind wiederum das Product von dem polaren Urgegensatze, der der Menschheit zu Grunde liegt, von **Mann und Weib**, denn das Kind, das Dritte von den Zweien, stellt einerseits die Einheit des väterlichen und mütterlichen Leibes- und Geisteslebens dar, so daß es immer mit dem vom Vater Empfangenen zugleich etwas von der Mutter, oder mit dem von der Mutter Ueberkommenen etwas von dem Vater an sich trägt, während es andererseits wiederum einer von den beiden Menschenhälften angehört und diese im Ganzen und wesentlich zur Erscheinung bringt, also entweder Mann oder Weib ist; und dies so fort, wenn das Kind wiederum Vater oder Mutter von Kindern wird rc. rc. — Mann und Weib sind die beiden Menschenhälften, die sich ergänzen und bei denen gerade das an einem vorwiegend auftritt, was am andern im Hintergrunde steht. Und darum strebet jedes von beiden der ganze Mensch, Mann-Weib und Weib-Mann zu werden. Und darum ist die Liebe die weltschaffende Macht, die in Mann und Weib sich suchet und findet. Und darum ist die Einigung von Mann und Weib so wunderschön in unserer Sprache „Ehe" genannt, was von dem Altdeutschen ê, êa, d. h. Gesetz, herkommt, denn Einigung von Mann und Weib, daß heißt Ehe, ist der Menschheit Lebensgesetz. — Das Wesen des Mannes ist auf Selbständigkeit, das des Weibes auf Abhängigkeit angelegt. Ist doch sogar die Electricität an der Körperoberfläche der Männer meist positiv und bei den Weibern meist negativ; und hat auch Reichenbach beobachtet, daß Mann und Weib auch im odpolaren Gegensatze stehen. Man sehe die ganze äußere Gestalt an, das Harte, Derbe, Eckige und Rauhe, das Straffe und Markirte von des Mannes Knochen und Muskelbau, und das Zarte, Feine, Wellenförmige, Abgerundete in den Umrissen des Weibes, beim Manne die starken und breiten Schultern, die lange Brust, die entwickelten Gesichtszüge, beim Weibe die schmalen Schultern, den engen Brustkasten, die breiten Hüften, das im Ganzen und in seinen einzelnen Theilen runde Gesicht, — und man wird im Aeußern schon

Beleg genug für die Wahrheit finden, daß der Mann zur Selbstheit und zur Kraft, das Weib zur Hingebung und zum Sichanschmiegen prädestinirt ist. Der Mann ist vorwiegend Oberkörper, das Weib Unterkörper. Der Mann ist im Durchschnitt höher, das Weib völliger. Beim Manne ist die verhältnißmäßig größte Ausdehnung in Kopf und Rumpf; beim Weibe in den Hüften und Waden. Beim Weibe herrschen die flüssigen über die festen, beim Manne die festen über die flüssigen Theile vor. Das männliche Blut enthält mehr Faserstoff und Eisen- und Salztheile, das weibliche mehr Eiweiß und mehr Wasser. Vom Manne wird unter sonst gleichen Verhältnissen mehr ausgeathmet, als vom Weibe. Der Puls der Frau geht schneller und die Athmung ist weniger stark und kräftig, als beim Manne. Des Weibes Hirn ist absolut kleiner und leichter, aber im Verhältniß des Körpers größer als das des Mannes. Der mittlere obere Hirntheil ist beim Weibe, das Stirnhirn im Manne größer und gewichtiger. Und während die Sinnesorgane des Weibes feiner und die Bewegungen graziöser sind, tritt der Mann in seinen Bewegungen kraftvoller auf. Der Mann ist meist biliöser oder nervöser Constitution und cholerischen oder melancholischen Temperaments: die Selbstthätigkeit überwiegt bei ihm die Empfänglichkeit. Die Frau ist entweder floride und sanguinisch, oder lymphatisch und phlegmatisch: die Empfänglichkeit herrscht bei ihr über die Selbstthätigkeit. So die Verschiedenheit der Leiber von Mann und Weib. — Und damit parallel die der Geister. „Der Mann muß hinaus in's feindliche Leben, muß wirken und streben": damit hat Schiller die Grundelemente des männlichen Geistes und dessen Bestimmung angedeutet. Denk- und Willenskraft herrschen beim Manne vor: Denken und Wollen sind die Welten, in denen sein Geist lebt. Mit seinem Handwerkszeuge, mit Begriff, Urtheil und Schluß, sucht er zur Wahrheit zu gelangen, und mit Ausdauer und Gründlichkeit, nüchtern und parteilos, aber auch aufbrausend, stolz und herrschsüchtig, gräbt er tief in die Erde und den Himmel hinein, um zu ihr zu gelangen. Und diese Wahrheiten, die er findet, sind wiederum die „Grundsätze", nach denen, und „die Zwecke", zu deren Verwirklichung er mit Ernst, Muth und Rücksichtslosigkeit handelt. Aller Fortschritt in der Entwicklung der Weltgeschichte ist von Männern ausgegangen. Wahrhaft schöpferisch in allen Reichen des Geistes, — in Wissenschaft und Kunst, in Politik und Religion sind nur Männer gewesen. Des Mannes Welt ist die ganze Welt: er greift mit seinem Geiste in die Nebelwelt des Himmels und löst sie in Sternenwelten auf, und er sieht in den Wassertropfen hinein, um in ihm die Welt für 1,687,000,000 Infusionsthierchen zu finden. Ueberall, wo er

Wahrheiten, wo er Begriffe und Ideen suchen und finden kann, da wird sein Geist in Bewegung gesetzt. Begriffe und Ideen gelten ihm alles, gelten ihm mehr als Personen, — und Personen gelten ihm nur, insofern sie Träger von Begriffen und Ideen — der Kunst und Wissenschaft, der Religion, des Vaterlandes 2c. sind. Dahin wendet sich auch seine Liebe: der Mann liebt nicht blos sein Weib und sein Kind, er liebt daneben seine Wissenschaft, sein Vaterland 2c. Der Mann erwirbt und schützt, er denkt und handelt. — „Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau, die Mutter der Kinder": das ist die Zeichnung von des Weibes Geist und von dessen Leben. Gefühl heißt des Weibes Geist, ist die Herrscherin in des Weibes Seele. Nach Gefühlen urtheilt und schließt, denkt uud handelt die Frau. Von Gefühlen lebt sie. Ohne in den Zwiespalt des Gedankens und Denkens einzugehen, zieht sie sich in die Innigkeit und Innerlichkeit des Gefühls zurück, — die geborene Feindin des mit der Kälte und Strenge aburtheilenden Gesetzes. In unentzweiter Einheit mit der Natur, den Eindrüken des Augenblicks offen, lebt sie das Paradieseslben der Welt immer noch fort, kostet sie überall von der sinnlichen Oberfläche des Lebens und erräth sie mit fühlerischem Tacte aus dem äußeren Benehmen (besonders dem der Männer) die innere Gesinnung. Im religiösen Gebiete ist die Frau am heimischsten, weil hier die Wahrheit als Gefühl und in Gefühlsform, als Glaube auftritt. Auch die Kunst, die das Schöne in der Form scheinen läßt, und vor allem die Musik, steht ihr nahe. Die Wissenschaft aber in ihrer Strenge und Verstandesschärfe ist ihr fremd, weil sie, wie das Gefühl, nicht in Begriffen, sondern in Personen die Wahrheit findet. Personen gelten ihr mehr als Begriffe, und Begriffe und Ideen haben für sie nur so weit Werth, als sie dieselben in Personen verkörpert sieht. Darum ist sie auch in ihren Urtheilen, weil persönlich, parteilich und, vom Standpunkte der Logik aus, kurzsichtig und oberflächlich; Liebe, persönliche Liebe ist ihres Wesens Wesen und ihres Lebens Leben. Sie liebt, verehrt, opfert sich schweigend: nur Frauen sterben ihren Männern nach. In der Liebe zu ihrem Manne und zu ihren Kindern geht sie ganz auf. Die Familie ist ihr Staat. Hier entfaltet sich ihr ganzes, volles Wesen zur schönsten Blüthe, — ihre milde, erhaltende, hingebende, geduldige, demüthige, tactvolle, fromme, züchtige und sittsame, sanfte und bescheidene Natur, hier aber auch findet sich Raum für ihre Reizbarkeit und Laune, für ihre Geschwätzigkeit und Gefallsucht. Die Kabbalah vergleicht das Weib mit dem Monde und der Erde, gegenüber dem Manne, der Sonne und dem Lichte. Der Hebräer nannte das Weib das Haus des Mannes, und der Talmud

heißt sie die Mauer, die um den Mann aufgeführt wird. Es gehört das Weib dem Erdgeiste an, der Mann aber dem Weltgeiste. — Das verschiedene und eigenthümliche, leibliche und geistige Leben von Mann und Weib fordert eine nähere Bestimmung der allgemeinen Lebens- und Erziehungsgesetze, die der Verschiedenheit und Eigenthümlichkeit von beiden angemessen ist. Leiblich: Der Mann verlangt kräftige, das Weib milde Nahrungsmittel, der Mann vorherrschend thierische, die Frau vorherrschend pflanzliche Kost, letztere auch, wegen ihrer größeren Reizbarkeit, weniger Gewürze und weniger weingeistige Getränke. In frischer Luft muß sich die Frau täglich fast mehr noch und regelmäßiger als der Mann bewegen, da sie ihrem Berufe gemäß, mehr zum sitzenden Stubenleben gezwungen wird. Wegen ihres zarteren und empfindlicheren Organismus muß ihr kaltes Wasserbad kürzere Zeit andauern und muß ihre Kleidung wärmer sein, als die des Mannes. Die körperliche Anstrengung des Mannes kann stärker sein, und während seine Turnübungen auf Entwicklung der Muskelkraft und Muskelgewandtheit gehen, müssen die weiblichen auf Entwicklung der Grazie abzielen. Alle leibliche Kultur der Frau soll aber, gleich der des Mannes, wenn auch in anderem Maße, darauf ausgehen, eine gesunde und kräftige Constitution zu erhalten, womit sie nicht allein sich, sondern auch der Zukunft der Menschheit Leben und Gesundheit sichert. — Geistig: Im Manne müssen vor allem Denken und Wollen entwickelt werden, damit er in der Welt als selbstbewußtes Glied wirken lernt und wirkt. Doch darf daneben die Erziehung des Gefühls nicht vernachlässigt werden, damit er sich in seinem Denken und Handeln nicht vom göttlichen Leben loslöst und somit seinem Wesen den Boden entzieht. Die Gefühle geben dem Denken und Wollen wahrhaften, göttlichen Inhalt. Ohne von Gefühlen geleitet zu sein, ist das Denken des Mannes ein theoretischer, und sein Thun der praktische Atheismus. Beim Weibe ist Ausbildung des Gefühls die Mittelpunktsforderung. Alle religiösen und sittlichen Tugenden, vor allem Gottergebenheit, Glaube, Liebe, Treue, Sanftmuth und Bescheidenheit müssen die Frau zieren, wenn sie ihrem Berufe im vollen Wortsinne genügen will. Die Denkvermögen sollen jedoch als treue Wächter dem Gefühl zur Seite stehen, und das Wollen soll die Gefühle durch Thaten in die wirkliche, in die Familien-Welt einführen, damit die Frau nicht in ihren Gefühlen versentimentalisirt und dadurch ihrem Wesen eben so entfremdet wird, als wenn sie ihre Natur mit Füßen tritt und sich emancipirt, d. h. sich an die Stelle des Mannes setzen will. Nur wenn die Frau im Gefühl ihre ganze volle Natur bewahrt und dieses Gefühl am Denken läutert und im praktischen häuslichen Thun bewährt, ist sie das

schöne Weib, die mensch=gewordene Natur und die wahrhaft andere Hälfte zum Manne, der personificirten Weltgeschichte. Das Weib fühlt, um zu denken, der Mann denkt, um zu fühlen; das Weib liebt, um zu leben, der Mann lebt, um zu lieben: so sind beide in ihrer Zweiheit eine Einheit. Und sind sie das, — dann werden die Weiber nicht Männer werden, aber Männer gebären; und werden die Männer nicht Weiber werden, aber Weiber glücklich machen. — — —

Die Leibes=, wie die Geistesthätigkeit wird durch Reiz, durch **Nahrungsmittel** erregt und entwickelt.

Die Lebensprocesse und Lebensbestandtheile der Erde sind **die Nahrungsmittel des Menschenleibes.** Die eiweißartigen und stickstoffhaltigen Körper aus dem Thier= und Pflanzenreich bilden im menschlichen Organismus Muskeln, Gewebe, Nerven und Hirn; die stickstofffreien verleihen durch Verbindung mit dem aus der Atmosphäre aufgenommenen Sauerstoff dem Menschenleibe die Temperatur, die zur Thätigkeit desselben nothwendig ist. Wasser vermittelt diesen Ernährungsproceß; die atmosphärische Luft dient zur Nahrung der Lungen; das Licht weckt und reizt das Leben; die ganze Raum= und Zeitwelt giebt den Sinnesorganen Nahrungsmittel, und die Bewegungsorgane werden durch Bewegung im Raume ernährt. — So tritt mittelst der Nahrungsmittel der Mensch in Zusammenhang mit der Welt außer ihm: er tritt in sie, sie tritt in ihn. Der Mensch ist die Einheit der ganzen Erde: alle ihre Bestandtheile, Erdfestes, Wasser, Luft, Pflanze und Thier, und alle ihre Processe, Anziehung und Abstoßung, Electricität, Magnetismus Chemismus, Licht und Wärme erscheinen in ihm: — das Erdfeste ist in ihm Knochen, das Wasser Blut, die Luft Lunge, die Pflanze Ernährungswerkzeug und das Thier animalisches Leben geworden. So lebt er als ihr Glied mit ihr, und sein leiblicher Lebensproceß ist nur ein Glied im ewigen Kreislauf der Stoffe. —

Die Geistesnahrungsmittel sind: Gott, Natur und Menschheit. Je nachdem von ihnen das Denk=, das Gefühls= oder das Wollensleben ernährt werden soll, treten sie mit verschiedenen Mittelpunkten an ihn heran. Für die Denkvermögen sind Natur und Geschichte das Centrum der Nahrungsmittel, obschon beide auch das Gefühl beleben und erheben, wecken und stärken; die Gefühlsvermögen werden vorzüglich von der göttlichen Welt der Religion, Moral und Kunst ernährt, obschon diese auch die Denkvermögen stärken; das Wollen wird durch die Nahrung des Denkens und Fühlens insgemein ernährt, und besonders durch eigenes Thun, wodurch wiederum auch Denken und Fühlen gekräftigt wird. 1) Die Nahrungsmittel für das Gefühlsleben:

a) Die Religion: Die Religion ist Gottgenuß. Sie ist jedem Menschen, aber jedem in verschiedenem Grade, — in den Organen des Gottgefühls, der Gläubigkeit und der Hoffnung — an und eingeboren und tritt bei den verschiedenen Nationen, je nach der Größe und Combination ihrer Geistesvermögen, verschieden in die Erscheinung. Sie ist wesentlich Gefühl. Sie geht aber im lebendigen Menschen jeden Augenblick in Denken und Wollen über; und so verschieden an Qualität und Quantität in den verschiedenen Völkern und Menschen Fühlen, Denken und Wollen ist: in so verschiedenen Graden und Maßen tritt auch die Religion bei ihnen auf. Und wie bei den verschiedenen Völkern und Menschen, so erscheint auch noch in den verschiedenen Entwicklungsstadien derselben die Religion in anderer Gestalt: bei den noch mit den Naturmächten ringenden Griechen herrschte Kronos; als hingegen Maß und Schönheit die griechische Welt verklärte, war Apollon der höchste Gott, und als das griechische Volk von seiner Höhe in die Sinnlichkeit herabstieg, wurde es auch von seiner Religion dahin begleitet. Darum 1) Toleranz, wo und wann die Religion aus dem Gefühl emporsteigt und Lehre wird: es ist keine Lehre so orthodox, die nicht zu irgend einer Zeit schon eine Ketzerei gewesen wäre. Glaube, Hoffnung, Gottgefühl soll der Religionslehrer in seinem Zöglinge erwecken und darin einig mit allen sein; dabei aber soll er ihm in der Lehre einen freien Blick bewahren, der nicht da schon Ketzerei riecht, wo er Abweichungen von seinen religiösen Ansichten findet, der vielmehr von seinem eigenen tiefsten Grunde aus das Wahre sucht und wählt, und die anderen auf ihrem Wege, wo sie das Höchste und Ewige zu erringen suchen, gewähren läßt, weil er das Endziel erschaut hat, in dem alle Wege zusammenlaufen. Er darf deshalb auch kein Fanatiker seiner subjectiven Ansichten sein; er muß vielmehr in seinem Geiste Raum für fremde Anschauungen haben, und wissen und bethätigen, daß da, wo die theologische Ansicht trennt, die Liebe einigt. 2) Die Religion muß allerdings auch als Lehre, d. h. als Anregung der Denkvermögen in ihrer Beziehung zu den religiösen Gefühlen auftreten, damit die Denkvermögen die Gefühle zum Bewußtsein bringen, erleuchten und klären. Aber doch ist die Religions**kenntniß** und Religions**lehre** nicht die Religion selbst. Gott kann nicht erlernt werden. Gefühle werden nur rege und lebendig durch Gefühle. Darum muß zur Erregung der religiösen Gefühle das Leben des Erziehers, sowie des Zöglings ganze Umgebung wirken. Nachher erst wird Lehre und Leben weitere Nahrung. Die Natur mit ihren Wundern ist hierbei das erste Nahrungsmittel; dazu gesellt sich die Weltgeschichte, in der Gott waltet; daneben tritt das Verhältniß des Kindes zu den Aeltern als Abbild des

Verhältnisses des Menschenkindes zum Menschenvater auf; endlich kommt das Christenthum mit seiner ewigen Nahrungsquelle: „Gott ist die Liebe, und wer in der Liebe bleibet, der bleibt in Gott und Gott in ihm.“ — b) Die Sittlichkeit wird durch die beiden Grundsäulen im Menschen, durch Gewissen und Wohlwollen constituirt. Sie muß mit der Religion in Harmonie stehen: der Mensch soll also moralischer aus Gott herausleben, wie er als religiöser in Gott hineinlebt. Doch ist diese Forderung in der Wirklichkeit oft nur ein Postulat: je nach der verschiedenen Begabung kann's geben und giebt's große religiöse Menschen, bei denen das moralische Leben niedrig steht, und umgekehrt. Auch hängt die Sprache des Wohlwollens und Gewissens von der gesammten Lebensansicht des Menschen und, da diese wieder von der Zeit und von dem Orte, wo das Volk steht, bedingt ist, von der geistigen Anschauung des Volkes mit ab. Daher der große Werth der Umgebung für Entwicklung der Sittlichkeit: die moralischen Geistesvermögen haben ihre Nahrung in der Umgebung. Nicht abstracte Moralgesetze, sondern lebendige Beispiele ernähren Liebe und Gewissen des jugendlichen Zöglings: nur wenn der Erzieher und die ganze Umgebung des Zöglings unter den Einflüssen der Liebe und des Gewissens in ihren Handlungen stehen, werden diese Gefühle im Zöglinge sowohl direct ausgebildet, indem sie sich mit ihren Forderungen an ihn wenden und die correspondirenden Gefühle in ihm erregen, als sie auch, indirect, mittelst Nachahmung, in ihm zur Thätigkeit drängen. Insofern jedoch Liebe und Gewissen von der Intelligenz aufgeklärt und verklärt werden, kann die Tugend auch gelehrt werden: lebendige Geschichten aus dem Leben, aus der Weltgeschichte predigen davon, und das Christenthum ist das ausgesprochene Gewissen und die offenbare Liebe. c) Die Kunst steht mit der Moral und mit der Religion in engster Verbindung. — Mit der Religion: weil die Religion die Nahrung der höchsten Geistesgefühle ist und als solche die Gefühlswelt im allgemeinen ernährt, giebt sie auch der Kunst, und zwar ihrem Central-Geistesvermögen, der Idealität, die schönste und beste Nahrung; ist denn nicht Gott die absolute, die Ur-Schönheit, und ist denn irgend etwas in der Welt weiter schön, als wie weit Gott aus ihm herausscheint? Das Pantheon und der Dom zu Köln, die mediceische Venus und Raphael's Madonna, Mozart's Don Juan und Beethoven's C-moll-Symphonie, Homer's Iliade und Goethe's Faust: alles Hohelieder auf den Höchsten und auf das Höchste. — Mit der Moral: nur das Gute ist schön und das Schöne muß gut sein, sowie Gutes und Schönes wahr

sein sollen, und das Wahre nur wahr ist, wenn es schön und gut ist. — Die Kunst stellt die Dinge dar, wie sie vor Gott stehen, darum soll der Mensch, der mit tausend Armen auf die schmutzige Scholle der Erde gezogen wird, zu allen Zeiten, täglich mit dem Schönen sich beschäftigen und daran sich gewöhnen, damit ihm über die Erde der Himmel nicht verloren geht, und damit er zugleich über den Himmel die Erde nicht vergißt; denn das Land der Schönheit ist da, wo Himmel und Erde in schönster Harmonie erklingen. Die Kunst schafft für den Geist Ideale, und das Ideal ist die Geliebte des Geistes, die ihn immer wieder über die Philisterhaftigkeit emporträgt. — Auch das Kind muß für das Ideale begeistert werden: mit Begeisterung muß es dem Guten und Wahren nachstreben, und die Schönheit muß sein heißes Lieb werden. Die Ideale aber werden nicht geweckt am Gewöhnlichen und am Niederen. Der Sinn für's Ideal entwickelt sich nur am Ideal. Daher muß einerseits der Erzieher alles entfernen, was Auge und Ohr, die Bedienten der Idealität, durch Niedrigkeit, Gewöhnlichkeit und Schlechtigkeit beleidigen könnte. Schöne Anschauungen schaffen Liebe zum Schönen; Häßliches geschaut, — und du lernst Häßliches lieben. Weiter muß der Erzieher dem Zöglinge Ideale vorführen, — und das thut er, wenn er ihm Bilder giebt von den großen Männern der Geschichte, welche die Poesien der Geschichte sind, in denen sie all' ihre Schöpferkraft zusammengenommen hat, — oder wenn er mit ihm hinausgeht in die Natur; denn die Natur ist die größte Künstlerin und Idealistin, da, wo sie im Frühling das Repetitorium der Weltschöpfung aufführt, — zur brennenden Pracht des Schmetterlings und zum farbenglühenden Käfer 2c. Sein Ohr vernehme die Nachahmung der Sphärenharmonie, wie sie der Musik und der Gesang wiedergiebt, damit er auch hier mitten im Endlichen zum Unendlichen emporgetragen wird. Er schaue weiterhin Kunstwerke aus der Plastik 2c. Zugleich bethätige er durch Zeichnen, Malen, Singen, Spielen eines Instrumentes 2c. die künstlerischen Gedanken, die in seinem Innern emporsteigen. Jedes einzelne Kunstwerk ist für diejenigen Geistesvermögen das rechte Nahrungsmittel, die bei seinem Schöpfer die thätigsten, die Factoren beim Entstehen desselben waren.

2) Die Nahrungsmittel der Denkwelt sind zunächst die Naturwissenschaften mit der Natur. Die Natur ist das große organische Ganze, das alles, was weset und lebet, in sich eingliedert und auch den Menschen als sein Organ bedingt und durchdringt. Die Naturwissenschaft weist das Bleibende im Vergänglichen, das Gesetz in der Erscheinung, die Vernunft in der Materie auf. Sie ernährt dadurch

zunächst die Denkvermögen, besonders die Vorstellungsthätigkeiten: die Anschauungsvermögen werden nirgends mehr gereizt und ernährt, als in der Natur, und die Aufmerksamkeit wird nirgends so geschärft und gestärkt, als in ihr. Zugleich werden durch Trennen des Verschiedenen, durch Combiniren des Gleichartigen, durch Aufsuchen von Aehnlichkeiten und Verwandtschaften, durch Sonderung der Formen und Verbindung derselben nach allgemeinen Gesichtspunkten, durch Analyse und Synthese also, durch Zerlegen und Beobachten Vergleichungs- und Schlußvermögen entwickelt, wird an logische Ordnung und Klassification gewöhnt. Indem dadurch die Naturkenntniß ein richtiges Weltbewußtsein verleiht, vor Ueberschätzung der eigenen Stellung zur Außenwelt warnt und praktisch beweist, wie weit der Mensch mit seinen eigenen Kräften der Außenwelt gegenüber kommen kann, leitet sie zugleich zur Selbsterkenntniß an. Durch die Selbsterkenntniß, verbunden mit der Erkenntniß der Welt- und Gottesgesetze, führt die Naturwissenschaft in das Reich der Wahrheit ein und sichert sie einerseits vor Vorurtheil und Aberglaube, indem sie Unnatürliches vom Uebernatürlichen unterscheiden lehrt, und andererseits vor Unglaube und Skepticismus, indem sie auf jedem Punkte der Natur die Spuren einer göttlichen Welt nachweist. Und so ist denn die Naturwissenschaft auch Nahrungsmittel für das Gefühlsleben: ist doch die Welt ein Kosmos, lautere Schönheit, durch die alles Schönheitsgefühl erst im Menschengemüthe erregt wird, die Vernichterin alles Egoismus, denn wer mit der Natur Freund ist, in dem hat keine Ichsucht Raum, — die Bewahrerin vor Intoleranz, — die Leiterin zu Gott, da sie ihrem tiefsten und wahrsten Wesen nach Gottes Selbstoffenbarung ist. Die Mathematik speciell dann, als die abstracte Naturwissenschaft und die Basis aller Naturwissenschaft, nöthigt zur vollständigen Bestimmtheit des Denkens und zum genauen Unterscheiden des Verwandten, führt zur Festigkeit und Sicherheit der Ueberzeugung, zur „mathematischen Evidenz", und trägt dadurch zugleich zur Festigkeit und Beharrlichkeit des Charakters bei. Die Physik als die Lehre von den Bewegungen in der Natur, und die Chemie, die Wissenschaft von den Anordnungen des Stoffes, fördern die Kunst der Beobachtung und des Experiments, — entwickeln daher die Vorstellungsthätigkeit, sowie Vergleichungs- und Schlußvermögen. Die Astronomie nährt neben dem, daß sie in die Gesetzmäßigkeit des Weltalls einführt, die Raumvermögen, indem sie Vorstellungen erregt und mit ihrer Topographie Vorstellungsglieder und Vorstellungsgruppen bildet und zu deren Bildung reizt. Die Naturgeschichte wirkt bildend auf die Raumvermögen, schärft Beobachtung und Aufmerksamkeit, entwickelt Gedächtnißkräfte und Ver-

gleichungsvermögen, führt in den Begriff des Lebens ein. Die Anthropologie ruft zur Selbsterkenntniß auf und verschafft dadurch den Geistesvermögen einen richtigen Einblick in die Stellung des Einzelmenschen zur Gesammtmenschheit, außerdem daß sie die einzelnen Vorstellungs- und Denkthätigkeiten ernährt. Die Kenntniß des Menschen ist die höchste Aufgabe der Wissenschaften und die Anthropologie die Grundwissenschaft aller Wissenschaften: Menschheits- und Völkergeist, Staatsleben und Wissenschaft, Kunst und Religion haben ihre Basis, wie ihre Wirklichkeit in der Natur des Menschen, und das Urtheil über dieselben muß daher seine Lineamente in der Anthropologie suchen. Die allgemeine Uebersicht und damit Einsicht in den Zusammenhang des Weltlebens giebt die Geographie, indem sie Land und Leute, Pflanze und Thier, Gewässer und Gebirge, Klima und Producte in organischer Durchdringung und Bedingung auffaßt und alles das, was Gott geeint und was nur der Mensch in seiner Wissenschaft geschieden hat, als Eins und Einheit angiebt und nachweist. Als Unterrichtsgegenstand übt sie zugleich Verstand und Phantasie, Vorstellung und Gefühl durch Vergleichen und Unterscheiden, durch Combiniren und Abstrahiren.

Das zweite große Nahrungsmittel der Denkvermögen ist die Geschichte mit den Sprachen. Die Geschichte ist die Entwicklung und Erziehung der Menschheit durch Gott und zu Gott, — die Geschichtsdarstellung die lebendige Reproduction dieser Entwicklung. Aus ihrem Begriff folgt ihr Werth bei Entwicklung des Menschen. Nur wer die Entwicklung der Menschheit in der seitherigen Geschichte erkannt und dadurch eingesehen hat, welche Aufgaben der Geschichtsgeist bisher gestellt und welche die Einzelvölker gelöst haben, in der Gegenwart gestellt und gelöst werden, und welche besonders gegenwärtig von dem Volke, dessen Glied und Arbeiter er ist, gestellt sind und gelöst werden sollen, — ist befähigt, einen Stein in den Gottestempel mit einzulegen, den der Geist der Menschheit aufbaut. Durch den Eintritt in die Geschichte blühen alle die Tugenden auf, die den Sinn und die Begeisterung für die Menschheit und für das Vaterland beleben: Hingebung und Aufopferung für das Allgemeine. Daneben wird durch den Einblick in den Gang der Geschichte der Glaube an die allwaltende Gottheit belebt, die Hoffnung an den endlichen Sieg der Wahrheit, Freiheit und Liebe gestärkt, Begeisterung für das Erhabene, Große und Schöne eingesogen, dem nichtswürdigen Treiben kalter Selbstsucht das Brandmal der Verachtung aufgedrückt. Vorzüglich aber werden von der Geschichte und an ihr die höheren Denkthätigkeiten: Vergleichungs- und Schlußvermögen ernährt, wenn in ihr Gewebe und in ihre Verkettungen von Ursachen und

Folgen eingeblickt und die Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten ganzer Völker, so wie einzelner Geschichtsperioden und großer Persönlichkeiten aufgesucht werden. Zugleich auch werden Thatsachen- und Zahlengedächtniß von ihr geübt, wobei jedoch dahin zu sehen ist, daß die Geschichte nicht zu Namen- und Zahlenwerk wird, wodurch der Nutzen für die Entwicklung der Gefühle und Denkvermögen, wo nicht gänzlich vernichtet, so doch geschwächt werden würde. — Die Sprache eines Volkes ist die Offenbarung seines Geistes, — ist die Darstellung und Verlautbarung der im Volke lebenden Vorstellungen, Gedanken und Gefühle, die Neuschaffung der in es eingedrungenen äußeren und seiner dadurch entwickelten inneren Welt. Die Sprachen sind Abbilder der geistigen Bildungsstufen und Arten eines Volkes. Durch Erfassung der Sprachen erfaßt der Mensch also den Geist des Volkes, dessen Sprache er erfaßt; durch die Sprache thut er den tiefsten Blick in die Werkstatt des Volksgeistes. Darum ist die Sprache das souveräne Bildungsmittel für jeden, der in und an der Geschichte der Menschheit mitarbeiten soll. — Unter den Sprachen ist die Muttersprache die wichtigste, und die Bildung in derselben hängt mit der Gesammtbildung auf's innigste zusammen. Durch Erlernung von fremden Sprachen jedoch wird der Kreis des Geistes und des Wissens über den Geist und das Wissen des Volkes hinausgehoben: wer fremde Sprachen lernt, erlernt dadurch das allgemeine menschliche Denken, das er durch Vergleich des verschiedenen Denkens der Völker erhält, und indem er die fremden Sprachen praktisch übt, lebt und bethätigt er sich in diesem allgemeinen Denken der Menschheit: durch die Vergleichung der Aehnlichkeit und Verschiedenheit der Sprachen kommt das eigene Denken erst wahrhaft zum Bewußtsein, wird es von allen Zufälligkeiten gereinigt und zum allgemein Menschlichen emporgehoben. Die Sprachen sind deshalb vorzugsweise das Nahrungsmittel der Denkwelt. Weil der Mensch in der Sprache nichts thut, als seine Gedanken und Gefühle aussprechen und weil — rückwärts — durch die Sprache bestimmte Gedanken und Gefühle in ihm angeregt, durch eine fremde Sprache aber von seiner Muttersprache abweichende Gedanken und Gefühle in ihm geschaffen werden: so kann und darf das Kind erst dann eine fremde Sprache lernen, wenn es sich die Muttersprache, in der sich Gedanken und Gefühle des Kindes genau mit den Worten und Sprachwendungen decken, lebendig angeeignet hat, wenn also die Gedanken und Gefühle des eigenen Volksgeistes im Kindesgeiste lebendig geworden sind und den Grundstamm desselben bilden. Muß das Kind bereits eine fremde Sprache lernen, ehe ihm die Hand-

habung der Muttersprache geläufig geworden ist: so wird sein inneres geistiges Leben entweder mit dem sprachlichen Ausdruck in Widerspruch treten, oder so gänzlich verkrüppeln, daß gar keine Vorstellungen und Gefühle wahrhaft lebendig in ihm werden, weil die ihm natürlichen und mit der Muttermilch eingesogenen noch nicht fest waren, als es schon fremde aufnehmen mußte. Und so darf auch nur dann erst eine neue fremde Sprache angefangen werden, wann in der bereits längere Zeit gelernten ein sicheres Fundament gelegt, ein fester Kern gebildet, sichere Anschauungen gewonnen und lebendige Vorstellungen und Gefühle des Volkslebens entwickelt sind, an denen sich mit Leichtigkeit das Weitere ankrystallisirt und somit die organische Weiterentwicklung der Sprache, von welcher der Geist schon längere Zeit eingeathmet hat, gesichert ist.

Nachdem die Muttersprache in ihren wesentlichsten Grundzügen angeeignet ist, muß naturgemäß diejenige Sprache erlernt werden, welche dem Genius derselben am verwandtesten ist. Das ist, naturgemäß, eine neuere Sprache, weil die neueren Sprachen wegen der Aehnlichkeit der ihnen zu Grunde liegenden Anschauungen die größte Gleichheit und Aehnlichkeit in den Elementen des Vorstellens haben und ihre Differenzen mehr nur in den Unterschieden des sinnlichen Lautes ruhen. Das Ergreifen der altklassischen Sprachen hingegen erfordert bereits ein tieferes Geistesleben, ein Leben in der Begriffswelt. Das Geistesleben der altklassischen Völker ist dem unsrigen total fremd; die Begriffe, die Gedanken und Gefühle derselben haben andere Grenzen, als die unsrigen; die Formen der Wörter sind von den unsrigen gänzlich verschieden; die Constructionen der Sätze weichen absolut von denen der neueren Sprachen ab; und der Gedankengang der Alten, somit auch ihre Wort- und Satzfolge, ist eine ganz andere, als die der gegenwärtigen Völker und Sprachen. Zur Erfassung der antiken Sprachen wird deshalb ob ihrer durchgängigen Differenz von der Muttersprache der Verstand überwiegend in Anspruch genommen, wird entschiedene Thätigkeit des Vergleichungs- und Schlußvermögens und energischer, kräftiger Wille erfordert: — Forderungen, die zugleich den eigenthümlichen Reiz erklären und den unberechenbaren Nutzen anzeigen, den das Studium der altklassischen Sprachen mit sich führt. —

3) Die Nahrungsmittel der Intelligenz und der Gefühlsvermögen geben dem Wollen und Thun Nahrung, indem sie den Geist reizen, die Gedanken und Gefühle zu realisiren. Was und wie der Mensch

denkt und fühlt, das und so will er auch und thut er auch. Nur durch Thun und zwar durch thatkräftiges Thun, durch Anstrengung wächst der Leib und der Geist. Aber Fertigkeit im Thun erlangt der Mensch nur durch Thun: Gleiches nur schafft Gleiches, oder Aehnliches Aehnliches.

Alles Thun ist eine Verwirklichung des innern Geisteslebens mittelst des Leibes in der Außenwelt. Kräftigung und Gewandtheit des Körpers ist also die Voraussetzung zu jeder Bethätigung des Geistes. Die Kunst, den Leib zum gesunden Diener des Geistes zu machen, ist das Turnen: durch das Turnen soll der Leib zum durchsichtigen und dienstbaren Organe des Geistes gemacht werden. Einzelne Leibesglieder aber bedürfen noch einer besonderen künstlerischen Uebung, um gehorchende Werkzeuge der im Innern lebenden Vorstellungen, Gefühle und Strebungen zu werden: Kalligraphie, Zeichnen und Singen verleihen die Fertigkeit im Schreiben, Zeichnen und Singen, und die Uebungen zur Erlangung dieser Fertigkeiten wirken zugleich wieder rückwärts auf die Entwicklung des geistigen Lebens. Sie sind deshalb von entschiedener Wichtigkeit zur künstlerischen, zur harmonischen Ausbildung des Geistes überhaupt.

Auch das sittliche Thun muß erlernt werden. Aber nur durch eigene Thätigkeit und durch Uebung wird es Gewohnheit, erstarkt der Wille und das Thun. Durch sittliches Handeln allein wird sittliches Handeln erzeugt, genährt und gekräftigt.

Die Nahrung und der Reiz zum sittlichen Handeln allein ist das Beispiel. Beispiel steckt an. Du erregst im Anderen diejenigen Geistesthätigkeiten, die in dir selbst thätig sind; Begeisterung weckt Begeisterung; eine freundliche Stimme weckt freundliche Gefühle; Niedergedrücktheit wirft ihre Bleischwingen auch auf die Umgebung; lebendiges Thun reizt zum lebendigen Thun: das ist das Grundgesetz, auf dem die Erziehung zum religiös-sittlichen Handeln basirt. Es sei also dein Thun entsprechend denjenigen Geistesvermögen, welche du in deinem Zöglinge ausbilden willst: das ist die Regel für den Erzieher. Liebe, Gerechtigkeit, rücksichtslose Unparteilichkeit und gewissenhafte Pflichterfüllung, Ehrfurcht vor Gesetz und Recht, vor weltlicher und vor himmlischer Obrigkeit, und all' diese Tugenden in so lichten Höhen, daß der Erzieher dadurch und durch sie allein eine Autorität wird: das sind die unerläßlichen Bedingungen, die ihm eignen müssen, wenn er zum sittlichen Handeln erziehen will. Und nicht ihm allein, — auch der Schule, deren Glied der Zögling ist, und dem Elternhause, in

dem er seine Wurzeln hat, müssen die religiös-sittlichen Tugenden auf- und eingeprägt sein, wenn der Zögling in ihnen erstarken soll. — Die höchste Lehre zur Tugend und die schönste Speise für das sittliche Wollen und Thun, für das Erheben des menschlichen Willens zu dem göttlichen Willen und in ihn hinein, ist persönliche Einwirkung, Vorbild, Gemeinschaft. — Ist und wird der Zögling durch Beispiel und That in die sittliche Freiheit eingewöhnt, dann hilft zur Befestigung in derselben auch das unterrichtende Wort, sei's das gebietende oder aufmunternde, das ermahnende oder tadelnde. Schon Aristoteles hebt hervor, daß, wer sich über das sittlich Gute, wie es sich in den verschiedenen Kreisen des Lebens darstellt, unterrichten lassen will, vorher durch Erziehung eine sittliche Grundlage und Erfahrung von guten Sitten gewonnen haben müsse; daß aber ein solcher, der durch eine gute Erziehung bereits eine innere Erfahrung gewonnen hat, schon im Besitze der richtigen Principien der Ethik sei oder sie doch leicht finden werde. „Der Unterricht fruchtet nur dann, wann die Seele des Zuhörers, wie der Acker, auf dem der Same fortkommen soll, zuvor durch Gewöhnung empfänglich gemacht ist für das, was für sie auf die rechte Weise Gegenstand der Freude und des Abscheu's werden soll." Doch nur das geisterfüllte Wort wirkt geistbelebend und darum erziehend. Nur was vom Herzen kommt, geht zum Herzen. Das rechte Wort zur rechten Zeit bändigt die Leidenschaft und begeistert zum Heldenthum. Darum muß der Erzieher ein Meister, ein Virtuos im Wort sein. Vor allem, wenn er gebietet. Das Gebot soll kurz, einheitlich, verständig und verständlich sein, — in der Möglichkeit der Verwirklichung für den Zögling liegen und in Uebereinstimmung mit allen anderen Geboten und Vorschriften stehen. Nur wenige Gebote: nicht das ist der beste Staat, der so viele Gesetze giebt, daß er deren Erfüllung nicht überwachen kann, sondern der wenige giebt, auf deren Befolgung aber streng besteht. Die Aufmunterungen zur Realisirung des Guten und zur Befolgung der Gebote müssen sich an die vorragenden Geistesvermögen des Zöglings, an seine „guten Seiten" wenden und, wenn sie Belohnungen werden, nie unzeitig und übermäßig auftreten, damit der Ehrtrieb nicht zur Ehrsucht und zur Augendienerei hinaufgetrieben wird. Die Ermahnung soll zur rechten Zeit und am rechten Orte gegeben werden, und bestimmt, klar und aus tieffühlendem Herzen kommend, Verstand und Gefühl des Zöglings zugleich zum Rechtthun bewegen. Das tadelnde Wort endlich sei ernst und fest und, je nach der Individualität des Zöglings, bitterer oder sanfter, jedenfalls aber kurz, und nicht ausgedehnt und allgemein: die langen Strafpredigten

ermüden und reizen den, dem sie gelten, daß er in Gedanken eine Gegenpredigt hält.

Uebertritt der Zögling das Gebot dennoch, so tritt als Reaction gegen den egoistischen Willen der sittliche Wille strafend auf. Die Strafe darf nur auf die Handlung, nicht auf die Gesinnung gehen. Sie soll zum Bewußtsein bringen, daß das Wahre und Gute die allein ewigen Mächte in der Welt sind, die alles gegen sie Auftretende negiren und zwar, wie die Uebertretungen jedes ewigen Naturgesetzes, schmerzhaft negiren: „wer thut, der leidet"; „dieweil wir leiden, anerkennen wir, daß wir gefehlt". Immer aber sei die Strafe gerecht; — sie werde nie zu etwas Gewöhnlichem; — sie sei so gelind als möglich, und es trete deshalb stets das schwächere Strafmaß ein; — sie sei dem Vergehen angemessen, so daß der Streitsüchtige allein sitzen muß 2c.; — sie sei nicht tyrannisch, aber auch nicht sentimental: das schwächliche Strafen schwächt, statt zu stärken, bringt Verweichlichung und Kraftlosigkeit; — sie richte sich nach der sittlichen Entwicklungsstufe des Zöglings; — sie sei der Individualität und den Lebensverhältnissen angemessen und darum nie im voraus für bestimmte Fälle bestimmt, damit sie je nach den Motiven des zu Bestrafenden verschieden auftreten kann. Das beste Verfahren der Zucht im allgemeinen zeigt uns, wie Comenius bemerkt, die Sonne, welche den wachsenden Dingen 1) stets Licht und Wärme, 2) oft Regen und Wind, 3) selten Donner und Blitz spendet. Und auch Paulus giebt negativ und positiv die Grundgesetze der Zucht an, wenn er sagt: „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, daß sie nicht scheu werden". „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn." — — —

Die Nahrungsmittel an den Menschenorganismus und zwar seiner Individualität und seiner Lebensstufe angemessen heranzubringen, und dann zum Menschheitsziele hinaufzuentwickeln: das ist die Aufgabe der Erziehung. **Erziehen** heißt die absichtliche Heranbildung des sich entwickelnden Menschen durch den entwickelten vermittelst Selbstthätigkeit zur bewußten Selbständigkeit im Dienste der Gottebenbildlichkeit, oder der göttlichen Wahrheit, Freiheit und Liebe, und zwar in jedem Individuum nach dessen Individualität und in jeder Nation nach dem Standorte und der Richtung, wo sie sich in der jedesmaligen Zeit befindet. —

Diese Erziehung beginnt schon neun Monate vor der Geburt. Wie der Erdmensch von der Erde, in der er mitten innen lebt, von Land und Luft, von Wasser und Sonne abhängt und von

ihnen bestimmt wird, so unterliegt das Kind vor der Geburt den leiblichen und geistigen Einflüssen der Mutter. Es hat seinen Himmel und seine Erde in ihr. Mit seinen Wurzeln aus diesem Himmel und dieser Erde heraus- und in sie hineingewachsen, saugt es von daher Licht und Leben, Leib und Geist. Alles leibliche und geistige Gebahren der Mutter, ihre Leibes- und Geistes-Diät, die Nahrung und die Luft, das Licht und die Bewegung, — alles was sie genießt, sowie alle ihre Gedanken, Gefühle und Wollungen, ihre Affecte und Leidenschaften, ihre Gemüthsbewegungen und Strebungen spiegeln sich im werdenden Kindesorganismus wieder und werden in ihm Geist und Fleisch. Lebe naturgemäß — durch gesunde, mäßige Nahrung, durch Genuß des gehörigen Maßes von Luft, Licht und Bewegung, durch Wahrung vor Affecten und Leidenschaften, durch Hinwendung alles Denkens, Fühlens und Wollens zum Göttlichen: — das ist deshalb die Mahnung an die Mutter da, wo sich die große Weltschöpfung in ihr im Kleinen wiederholt, darum die Mahnung, weil also das Erziehungsgesetzt heißt, unter dem sich das Kind, das sie unter ihrem Herzen trägt, naturgemäß entwickelt. —

Mit der Geburt tritt das Kind in eine neue Welt: es wird aus einem Muttermenschen ein Erdmensch, ein selbständiges Einzelwesen, das in unmittelbare Berührung mit der Erde und ihren Einflüssen tritt. Aber alle Organe, mit denen das Kind diese neue Welt in sich verarbeiten soll, sind noch so schwach, daß es dieselbe nur erst unter der schützenden und verarbeitenden Hand der Mutter aufnehmen kann. Die Natur springt nicht: was vor der Geburt innig mit der Mutter verwebt war, kann nicht im Augenblick gänzlich getrennt werden. Neun Monate nach der Geburt gehört das Kind noch der Mutter mit an. In dieser Zeit hat sie das Kind noch von ihrem eigenen Fleisch und Blut zu ernähren: es ist eine Schande, wenn die gesunde Mutter ihr Kind nicht an ihrer eigenen Brust nährt. Von der Mutterbrust entwöhnt wird es, wenn die ersten Zähne im Ober- und Unterkiefer durchgebrochen sind: das Zeichen, daß die Verdauungswerkzeuge so stark sind, um zunächst flüssige, nach und nach feste Nahrung einzunehmen und zu verarbeiten. Neben Speise und Trank sind für den Säugling Luft und Licht gleich nothwendige Nahrungsmittel: doch muß schneller Temperaturwechsel, auch kalte und Zugluft vermieden werden. Ein tägliches Bad, das im ersten Jahre von 28° R. allmählich bis auf 20° herabsteigt, — nicht zu warme, aber auch nicht zu leichte Kleidung, — freie, aller Fesseln baare Bewegung, wobei das Kind seine ersten Sitz-, Steh- und Gehstudien

macht: das ist's, was zur naturgemäßen Entwicklung des leiblichen Lebens im ersten Jahre nothwendig ist. — Aber auch das Geistesleben bedarf innerhalb dieser Zeit der sorgsamsten Pflege. Das Hirn des Säuglings ist anfangs sehr weich; graue und weiße Substanz sind noch nicht scharf geschieden. Es vermag deshalb noch nicht in und mit bestimmten Thätigkeiten aufzutreten, ist noch ohne Bewußtsein und erschlafft nach jeder augenblicklichen Thätigkeit alsbald wieder. Der Säugling vollbringt deshalb seine meiste Lebenszeit in Schlaf. Man lasse in schlafen, so lange und so oft es seine Natur fordert; dann ist er wachend um so eher fähig, die Reizmittel, welche sein Geistesleben wecken, in sich zu verarbeiten. Der Gesichtssinn wird zuerst thätig; der Fühlungssinn erwacht zugleich mit dem Auge; das Gehör tritt in der zweiten Lebenswoche vor; gegen Ende des ersten Monats unterscheidet das Kind Süßes und Bitteres; im zweiten Monate werden Sehen, Empfinden und Hören bestimmter und durch sie der Raum- und Zeitsinn des Geistes geweckt: das Auge richtet sich auf einzelne Gegenstände, erkennt die Umrisse, bis es im fünften Monat nach den Dingen greift und sie betastet. Im vierten Monat schon sind die Raumvorstellungen im Geiste so lebendig, daß das Kind träumt, und im vierten und fünften Monat die äußeren Sinnesorgane und inneren Raum- und Zeitsinne so kräftig, daß das Kind seine Mutter von den anderen Personen seiner Umgebung unterscheidet, im fünften und sechsten Monat fremde Stimmen von den wohlbekannten trennt und Gegenstände und Worte in ihrer Vorstellung verbindet d. h. bestimmte Worte nach ihrer Bedeutung versteht. Längst nun ist auch die Triebeswelt erwacht: Lebens-, Nahrungs-, Bekämpfungs- und Zerstörungstriebe sind rege; am vierzigsten Tage lächelt das Kind — Ausdruck des Wohlwollens, hervorgerufen durch Wohlwollen; und von da ab — meist erst im dritten Monat — weint es auch Thränen. Im fünften Monat versteht es freundliche und strafende Worte zu unterscheiden, tritt mit Begehrungen und Verabscheuungen auf und fängt im siebenten und achten Monat, als Folge eines inneren eigenen Schatzes von Vorstellungen und Gefühlen, an, sich selbst zu beschäftigen, — lernt, weil es die Vorstellung der Zeitdauer hat, im sechsten Monat bereits, warten, — ahmt nach, was anderen glückt, — beginnt, die Dinge nach seiner Weise zu benennen. — Wichtig bei dieser Entwicklung ist, das Gesetz der Gewohnheit zu beachten und keinen Reiz an das Kind herankommen zu lassen, der Vorstellungen und Gefühle erweckt, an die es sich nicht gewöhnen soll. Es ist deshalb die Umgebung des Kindes von der Geburt an von höchster Wichtigkeit. Wie oft ist eine Stiefmutter die

Ursache eines leiblich und geistig verkrüppelten Menschen geworden! Die ersten großen Gefühle, die das Mutterauge in das Kinderherz hineinblickte, können späterhin auf Augenblicke durch Leidenschaften niedergehalten, nie aber gänzlich vernichtet werden. Durch das Gesetz der geistigen Ansteckung pflanzt die Mutter ihr Geistesgebahren in den Geist ihres Kindes hinüber: Trotz, Heftigkeit, Unwille, Zorn, Eigensinn kann sie so gut in es hineinsäen, als Wohlwollen und Anhänglichkeit 2c. Sei das mit ganzem vollen Herzen und in allen Verhältnissen selbst, wozu du erziehen willst: das ist deshalb die erste und vorzüglichste Forderung an die Mutter, die ihr Kind vom ersten Lebensaugenblick an naturgemäß erziehen will. Bei Entwicklung der äußeren Sinnesorgane hat sie vor allem dahin zu sehen, daß das Auge ihres Kindes nicht grelles uud schnell wechselndes Licht trifft, daß sein Ohr nicht von zu starkem Schalle zerrissen wird, daß seine Hand nicht zu scharfe, wohl aber verschiedenartige und wo möglich alle Gegenstände, welche das Auge gesehen hat, berührt, daß das Grschmacksorgan nicht durch Leckerbissen überreizt und verbildet wird, daß dem Geruche nicht überstarke Reize geboten werden.

Bei Entwicklung der Denkvermögen wacht die Mutter, daß die Kinderstube nicht mit Gegenständen, Bildern 2c. überladen ist, damit das Kind einzelne Gegenstände bestimmt und genau sehen lernt, und damit nicht hier schon durch die Uebermasse von Reizen, an denen der Blick hin- und herschweift, ohne durch einzelnes gänzlich in Anspruch genommen zu werden, die Zerstreutheit in dasselbe hineingewöhnt wird. Doch hat der erst erwachende Geist auch noch nicht so viel Kraft, daß er bei einem einzelnen Gegenstande ausschließlich längere Zeit verweilen könnte, und darum verkümmern die Vorstellungsvermögen, wenn sie zu wenig Nahrung, d. i. zu wenig Gegenstände zur Betrachtung erhalten. Der Kinderstube gesellt sich deshalb ergänzend die Natur mit ihren Gegenständen zu, die in reizender Mannichfaltigkeit vor dem Kindesauge vorüber- und dasselbe nach sich ziehen, im Geiste Vorstellungen und mit ihnen Freude, Schreck, Staunen aufrufend. Doch hat die Mutter sowohl bei Betrachtung der Gegenstände in der Kinderstube als bei denen in der Natur dahin zu sehen, daß diese in bestimmter Ordnung vor den Geist des Kindes treten und nicht blos dem Auge, sondern zugleich dem Gehör, dem Getast 2c. wahrnehmbar gemacht werden (das Kind will schon aus Naturinstinkt alles betasten), denn nur dadurch werden die einzelnen Raumorgane, Gestaltsinn, Formsinn, Schwersinn, Ortssinn, Gegenstandssinn, nach und nach wach, und das Kind, welches zuerst die Gegenstände noch nicht von einander unterscheiden konnte und das

ursprünglich glaubte, alle Gegenstände, die sein Auge sah, auch unmittelbar mit der Hand erfassen zu können, lernt diese nun nach Hitze und Kälte, nach Härte und Weichheit, nach Schwere und Leichtigkeit, nach Ferne, Größe und Gestalt, nach all' ihren sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften beurtheilen und erkennen. So wirken Natur und Kinderstube unter Anleitung der Mutter entwickelnd auf die Vorstellungsvermögen des Säuglings. Eines der vorzüglichsten Lehrmittel ist jedoch auf dem Arme der Mutter der Säugling selbst. Alle Spiele und Beschäftigungen, die sie mit ihm vornimmt, sind Uebungen seines geistigen Lebens. Sie spielt mit des Kindes Händen und Füßen, Nase und Ohren 2c., läßt sich Zunge und erstes Zähnchen zeigen und bringt auf diese Weise dem Kinde die Verschiedenheit und Mannichfaltigkeit seiner Glieder, die mit ihm geeint und doch im einzelnen gesondert sind, zur Vorstellung. Sie begleitet das Essen desselben mit ihren Liebes-Worten: „Iß Kindchen“, „öffne dein Mündchen“ 2c., bringt es zu Bett und singt ihm: „Schließe die Aeuglein“, „schlafe, schlafe“ 2c. und erweckt in ihm also Bewußtsein über das eigene Thun und dessen Zweck. Sie bringt den kleinen Finger in die Nähe des Lichtes, wo er Wärme empfindet und mit ihrem: „Das Licht brennt“ wird ihm die Wirksamkeit der Gegenstände Anschauung 2c. 2c. Und zu alle dem nimmt die Mutter noch Wissenschaft und Kunst zur Hülfe. Sie ergreift die erste Gabe der Fröbel'schen Spiel-Kästchen und läßt ihr Kind mit den sechs Bällen nicht nur spielen, um dadurch seine Handmuskeln zu kräftigen, sondern hängt einzelne derselben über seine Wiege, wodurch es einen Gegenstand fixiren und abgrenzen lernt, oder läßt die Bälle an der Schnur hin- und herschwingen und macht ihm dadurch die ersten Bewegungen, sowie die Vorstellungen von Nähe und Ferne anschaubar. Indem der Säugling dann die Bälle, von denen jeder eine der Regenbogenfarben repräsentirt, schaut, erwirbt er sich zugleich die ersten Vorstellungen von den Farben, von ihrem Unterschiede und ihrer Harmonie. — Auch die ersten Ahnungen von Musik ruft die Mutter in ihm wach. Sie schlägt die einfachen Grundtöne öfters auf dem Klavier an, spielt ihm einfache Melodien vor und singt in den lieblichen Weisen der Wiegenlieder die einfachsten Grundweisen alles Gesanges in das Kind hinein und aus ihm heraus. Und sind also nach allen Seiten hin und von allen Seiten her durch unmittelbare Anschauung die Vorstellungen geweckt, so werden sie im Verein mit den erwachten und erwachenden Gefühlen den Säugling drängen, sein Geistesleben aus sich herauszusprechen. Ehe er jedoch hierzu gelangt, mußten früher schon Uebungen in dieser Beziehung mit ihm vorgenommen werden. Diese Uebungen von Seiten der

Mutter durften jedoch nicht darin bestehen, daß sie sich bemühte, das Kind auf alle mögliche Weise zum Sprechen zu bringen, ehe noch die Sprachorgane dazu befähigt waren, oder ehe es noch Vorstellungen und Gefühle hatte, die es zum Sprechen nöthigten: das Kind würde durch die Worte, die man ihm aufzwängt und von denen es doch weiter nichts hört und erfaßt, als den Ton, nur geistig betäubt und daneben an gedankenlose Wortmacherei gewöhnt werden. Die Vorübungen zum Sprechen vor dem Sprechen bestehen vielmehr im Vorsprechen von Worten, welche Gegenstände bezeichnen, die das Kind bereits kennt und die ihm lieb sind. Man nennt dem Kinde den Gegenstand, der in seine Sinne fällt; man benennt, was sieht es und hört. Durch solche Worte, die daneben noch aus leichten Buchstaben zusammengesetzt sein müssen, wird das Nachahmungstalent des Kindes erregt, daß solches im Verein mit den Vorstellungen und Gefühlen auf das Sprachtalent wirkt und dieses für die Vorstellung das Wort schafft, das hierauf die Sprachorgane herausſprechen müssen. Sobald das Kind Worte sprechen kann, fordert man von ihm, daß es diese Worte so deutlich als möglich spricht. Man erräth deshalb nie voreilig, was es sagen will. Es soll selbst sich verständlich zu machen suchen, so verständlich, als es ihm auf seiner Lebensentwicklungsstufe möglich ist. Kann es einzelne Worte noch nicht bestimmt und deutlich hervorbringen, so macht man selbst diese falsche und unbestimmte Aussprache nicht zur eignen, was leicht und von Vielen geschieht, die den Gegenstand, den das Kind mit seinem Worte meint, fortan auch mit diesem ungestalteten Worte benennen. Man giebt vielmehr dem Gegenstande immer und vor allem so oft, als ihn das Kind falsch benennt, den richtigen Namen, und es wird sich bemühen und bald gewöhnen, selbst auch das Richtige zu treffen. Damit sind die Sprechübungen im ersten Jahre vollendet, und das Kind hat mit Eroberung der ersten Sprachelemente den Mittelpunkt für alle Entwicklung und Weiterbildung des Geistes erfaßt.

In keinem Jahre seiner übrigen Lebenszeit lernt der Mensch so viel, als in seinem ersten Lebensjahre: die Kraft und Wirksamkeit der Erziehung ist, wenn man sie im zwölften Jahre = 1 annimmt, im neunten = 2, im siebenten = 4, im fünften = 8, im dritten = 16 und im ersten = 32. — —

Nach Verlauf des ersten Lebensjahres entwickeln sich bis zum Zahnwechsel die leiblichen Organe zu immer größerer Energie: die Thätigkeiten der Verdauung, das Athem- und Blutsystem gehen ruhiger und regelmäßiger; die Muskeln nehmen an Kraft und Festigkeit zu; die äußeren Sinnesorgane werden schärfer, feiner und

umfangreicher; die Hirnmasse wird fester, die Hirnfalten treten mehr abgegrenzt hervor. Doch ist im ganzen ersten Kindheitsalter — vom ersten bis zum siebenten Lebensjahre — die bildende Thätigkeit noch überwiegend über die Gehirn- und Geistesthätigkeit. Das Leben bedarf deshalb jetzt noch 16 bis 12 Stunden Schlaf; die Nahrungsmittel aber werden consistenter; tägliches Bad, einfache Bekleidung, frische Luft, vielfache und zwar geregelte Bewegungen: das ist auch im ersten Kindheitsalter naturgemäße Nahrung des Leibesorganismus. Geistig haben sich nun die Raum- und Zeitsinne entwickelt: sogar die Vorstellungen zweier verschiedener Geistesvermögen verbinden und unterstützen sich — Name und Sache werden eins und mit einander scharf und klar; die verschiedenen Anlagen zu den verschiedenen Gedächtnissen stellen sich durch bestimmte Vorliebe und Aufmerksamkeit zu einzelnen Gegenständen heraus. Parallel mit den Vorstellungsvermögen schreiten auch die Talente zu größerer Thätigkeit: Sprachtalent, Tontalent, Constructions- und Nachahmungstalent. Aber nur erst vom fünften Jahre ab kann sich die Aufmerksamkeit längere Zeit hinter einander einem Gegenstande zuwenden; und dann erst dämmern Vergleichungs- und Schlußvermögen, so daß das Kind Vorstellungen bildet und formt, ohne jedoch dieses Denken schon von den Gegenständen loszulassen: es denkt an den Gegenständen. Auch die Begehrungsvermögen steigern ihre Thätigkeit, — vom instinctartigen Begehren zum eigentlichen Willen, und die Willkür geht bis zum Eigensinn. Aber auch die höheren Gefühle, Wohlwollen, Gewissen, Idealität, Glaube, Hoffnung und Gottgefühl haben zu sprechen begonnen und vermögen, gehörig geleitet, die aufbrausenden Triebe, Neid, Zorn 2c. niederzudrücken. Das höchste Resultat aller dieser Entwicklungen ist, daß sich das Kind selbst von seiner Außenwelt unterscheidet und sie auf sich, wie sich auf sie bezieht: Bewußtsein und Selbstbewußtsein sind die höchsten Eroberungen, die das Kind im ersten Kindheitsalter machte. — Bei Entwicklung dieses Geisteslebens sind als Gesetze unverbrüchlich zu beachten: 1) Strenge die Geisteskräfte nicht zu frühzeitig, nicht zu stark und nicht zu anhaltend an. 2) Der Gegenstand des Lernens werde nicht zu oft gewechselt, das Kind aber auch nicht zu lange an einen Gegenstand gefesselt. 3) Die Natur ist die wahre Ernährerin des Geistes im ersten Kindheitsalter: darum lerne es die Naturgegenstände nach Gestalt, Größe, Farbe, Art, Schwere 2c. betrachten; hier werden Farben-, Formen-, Fern-, Orts-, Zahlensinn 2c. geübt. Beobachtenlernen, aus den Beobachtungen Vorstellungen bilden, diese Vorstellungen in Worten ausdrücken, unter einander vergleichen, ihre nächsten Ursachen verfolgen; das ist die Aufgabe. Bilder ersetzen

die Anschauung der wirklichen Welt nicht; wo die Natur aber nicht eintreten kann, da müssen schöne und nicht vielerlei Bilder gegeben werden. Erzählungen von Märchen, Fabeln und Beschreibungen wecken daneben nicht blos den Thatsachensinn 2c., sondern nähren auch die Gefühle. Gesang von kleinen Liedchen schlägt die inneren Gefühlstöne an. Vorzüglich aber ist es das Spiel, das den Geist des Kindes im ersten Kindheitsalter am meisten entwickeln soll: das Kind spielt, weil Spielen seine Natur und seine Lust ist, und der Erzieher hat das Spiel nur so zu leiten, daß es wirkliches Thun ist, d. h. daß es alle Geisteskräfte harmonisch in Anspruch nimmt, ohne einer derselben vorwiegend einseitig die Herrschaft zu übergeben. Das Kind spielt: a) mit Sachen. Auch Sachen sind für das Kind lebendig; wie in ihm alles lebt, so erblickt es auch außer sich nichts Lebloses. In dieser Welt des Lebens spielt, arbeitet das Kind. Und weil sein Spiel Arbeit, Thätigkeit ist, darum sind ihm auch die Spielsachen am liebsten, welche die einfachsten sind und aus denen es deshalb das Meiste selbst machen kann. Die Fröbel'schen Spielgaben sind aus der Natur des Kindes herausgearbeitet und entwickeln deshalb die Natur des Kindes naturgemäß. Nur müssen auch beim Spiel als Regeln festgehalten werden: Vom Lebendigen zum Todten, vom Concreten zum Abstracten; die Spielübungen nicht überstürzen; Lernen nicht als Hauptziel beim Spiel; bei keinem Spiel zu lange; eines schickt sich nicht für alle. b) Das Spiel des Kindes mit Kindern: da lernen Menschen mit Menschen sich achten und lieben, sich beschränken und neben- und unterordnen, gerecht und wahr sein, — da werden Streit- und Zerstörungssucht, Stolz und Anmaßung, Verstocktheit und Hinterlist niedergekämpft und in ihr naturgemäßes Maß zurückgeführt, — da wird Ordnung geübt und Anhänglichkeit, Freundlichkeit, Nachgiebigkeit und Besonnenheit gepflegt, — da lernt man einander verstehen und ehren, in Eintracht und Geselligkeit handeln, Stärke und Eigenthum schätzen und schützen, — aber nur, wenn auch hier weises Maß zwischen Selbständigkeit und Leitung der Kinder inne gehalten wird. Als höchster Erzieher im ersten Kindheitsalter tritt zuhöchst noch die Religion ein: an der Natur, am Aelternverhältniß steigt das Kind vom Endlichen zum Unendlichen; aber merke hierbei: nur diejenigen religiösen Verhältnisse können im Kindesgeiste aufwachsen, die der jedesmaligen Entwicklungsstufe seiner Denk- nnd Gefühlsvermögen entsprechen.

Das Kind ist im ersten Kindheitsalter vorzugsweise noch leiblich und geistig ein Assimilationsmensch: es ist Sensualist und Materialist: es assimilirt sich leiblich und geistig die Welt. Das leibliche und

geistige Bildungsleben ist vorherrschend, und wie demnach im leiblichen Organismus das Verdauungsleben den Mittelpunkt bildet, so ist im Geiste die sinnliche Anschauung das Centrum, an die alles herantreten muß, was zu Geist werden will und soll, und an die das Kind „unbefangen" die ganze Welt außer sich heranzieht, weil es mit der Welt in Einheit steht und mit ihr lachend spielt. Auch ist das Kind im ersten Kindheitsalter noch ein Augenblicksmensch: es wird von jedem äußeren Eindruck berührt, aber die Berührung bleibt auf der Oberfläche und schneidet keine tiefen Furchen ein; es weint und lacht noch in ein und demselben Moment; es ist empfänglich für den Beifall seiner Umgebung, aber Lob und Tadel sind aus seinem Sinn, wenn die Spender derselben aus seinen Augen sind; es wechselt oft, sobald nur irgend ein von außen kommender neuer Reiz ruft, und gern dann mit den Gegenständen seiner Thätigkeit. Das alles hat das Aelternhaus, das Schul- und Erziehungshaus in den ersten sieben Lebensjahren zu beachten. Das Ziel, welches das Kind mit dem Ende derselben erreicht und zu erreichen hat, ist, daß es spielend in der Welt sehen und hören lernt und daß es, ebenfalls im Spiel, sich in die sittliche Welt hineinspielt, artig wird, d. h. Art bekommt, sich nach Art der Dinge in der Natur, in die Gesellschaft eingliedert.

Vom siebenten bis zum vierzehnten Lebensjahre — im zweiten Kindheitsalter — wird der Organismus äußerlich und innerlich fest. Das Wachsthum wird ruhiger und der Leib kräftiger und schlanker. Die Verdauungsorgane werden so stark, daß sie alle Speisen der Erwachsenen vertragen können. Die Brust entwickelt sich vollständiger; die größer gewordenen Lungen athmen energisch, in tieferen Zügen. Die Muskeln gelangen zu großer Spannkraft und gewinnen an Dauer. Die Sinnesorgane erhalten die größte Schärfe. Graue und weiße Substanz scheiden sich im Hirn strenger von einander. Der Kopf entfaltet sich mehr in der Breite, als in der Höhe und Länge. Die Stirn wölbt sich freier und breiter. Dem analog entwickelt sich das Geistesleben. Die Vorstellungsthätigkeiten bilden fortan noch den Mittelpunkt im Geistesorganismus, und zwar so, daß sie sich nach und nach immer mehr von den sinnlichen Reizen frei machen und diese zum Theil nur noch als bloße Vermittler der innern Thätigkeit gebrauchen, um an Aehnliches bereits im Geiste Entwickeltes mittelst ihrer zu erinnern, oder in ihnen die Baustoffe zur Bildung von Begriffen 2c. zu finden. Das Gedächtniß gelangt zu seiner Höhe, — ist weitumfassend. Die Neugierde ist nicht nur zur Wißbegierde umgewandelt, sondern hat sich auch als solche bedeutend gesteigert. Die höheren Denkvermögen werden lebendiger,

und Ueberlegung und Urtheilskraft erscheinen als deren Resultate. Die Gefühle treten geordneter auf. Besonders lebhaft ist das Ehrgefühl, und von ihm angestachelt, sucht der Knabe den Erwachsenen nachzustreben. Die religiös-sittlichen Gefühle treten mit den Begierden und Leidenschaften in Kampf, aus dem oft noch letztere als Sieger hervorgehen. Doch wird auch der Wille bestimmter und entschlossener, — gestützt auf das Kraftgefühl des Organismus. Im allgemeinen aber sind Beweglichkeit, Leichtigkeit und Veränderlichkeit noch der Grundton des Geistes. Die Worte, Gedanken und Handlungen des Knaben sind nur erst Exercitien.

Die Receptivität ist im zweiten Kindheitsalter noch vorwaltend: aber doch setzt der Knabe die Außenwelt als ein Anderes, Wirkliches, gegen das sich seine Thätigkeit entwickelt und in dem er seine Kraft zu versuchen strebt, während er im ersten Kindheitsalter sich eins und in Einheit mit der Welt fühlte und mit ihr wie mit sich selber spielte. Das Spiel, das meist eine Thätigkeit von Willkür und Zufall geleitet war, geht deshalb in der gegenwärtigen Lebensperiode in wirkliche Arbeit, in bewußte Bearbeitung eines Gegenstandes über, um diesem das Gepräge des eigenen Selbst zu geben, und diese Arbeit kann, dem erstarkten Geistesorganismus gemäß, eine länger anhaltende sein, wenn als Gegenfactor regelmäßiges, tägliches Turnen auftritt. Aus eigener, innerer Lust wird der Knabe zur Arbeit gezogen. Damit aber diese Lust nicht ein schnell aufflackerndes Strohfeuer sei und bleibe (und sie bleibt es, wenn er nicht geleitet wird, sondern sich selbst überlassen ist), das eben erst aufglüht, forteilt und wo anders zündet, um eben so bald von da weiter zu eilen, muß die Arbeit des Knaben unter dem Gesetze stehen. Und weil das Kind im zweiten Kindheitsalter Vernunft und Gesetz noch nicht in sich hat, darum treten sie ihm äußerlich entgegen, und fordern von ihm unbedingten Gehorsam, damit es in dieser Zucht sein eigenwilliges Belieben hingebe und dem Allgemeinen dienen lerne, in dieser Knechtschaft also und mittelst derselben zur wahrhaften Freiheit gelange. Die religiös-sittlichen Gefühle sind noch nicht so stark, daß sie ohne Stütze der äußeren Autorität das Triebesleben zu beherrschen vermöchten, und sie bedürfen dieser Stütze um so mehr, da ihr eigentlicher innerer Gehülfe, die höhere Denkkraft, selbst noch Anleitung erfordert, um thätig sein zu können. Erzieherische Thorheit ist es deshalb, den unfertigen Willen als fertig gelten zu lassen: der Knabe, der thun kann, was ihm beliebt, thut in Wahrheit nichts, verfolgt allein sein selbstsüchtiges Interesse. Erzieherische Narrheit aber ist es, den Knaben mit Gründen von seinem beliebigen Thun, von seinem

Eigenwillen 2c. wegziehen zu wollen: es heißt das nichts anderes, als die Unvernunft als Vernunft anerkennen. Als Zugabe wird mittelst solchen Gebahrens ein selbstgefälliges, naseweises Raisonniren in das Kind hineingezogen; ein Raisonniren, dem jeder feste Boden, jede gesunde Basis fehlt. Der Knabe soll allerdings denken lernen; aber sein Denken soll nicht über seine Vorstellungswelt hinausgehen, und nie darf man — wie Hegel richtig bemerkt — die Würde der Sache seinem unreifen, eitlen Verstande Preis geben. Seine Welt ist noch nicht das selbständige Denken, sondern das Lernen, das Sichassimiliren und Aneignen des bereits Gedachten, Vorgedachten.

Die Vorstellungswelt ist noch die eigenthümliche und wesentliche Geisteswelt des Knaben. Die Welt, das natürliche und geistige Leben als Vorstellung aufzufassen, die Beschaffenheit der Dinge und die Verhältnisse derselben unter und zu einander kennen zu lernen, dahin treibt, das Entwicklungsstadium seines Denkens. Die Anschauung ist deshalb noch ein wesentliches Moment und Element seiner Geistesentwicklung, um von ihr aus Vorstellungen zu entwickeln. Doch besteht der bei weitem größte Theil des menschlichen Wissens in bereits durch Anschauungen erarbeiteten Vorstellungen, die durch die Sprache mitgetheilt werden: alles im Laufe der Geschichte von der Menschheit eroberte Wissen, ja die Sprache selbst, tritt in fertigen Vorstellungen auf. Und diese Vorstellungen sich anzueignen, sie einerseits dadurch klar zu machen, daß sie auf Anschauungen zurückgeführt, andrerseits aber zur Bestimmtheit, in Begriffe, Urtheile und Schlüsse erhoben werden: das ist das eigentliche Feld, auf dem sich das zweite Kindheitsalter herumzutummeln hat. Bis zur Vernunft jedoch, bis zum Einblick in den innern Zusammenhang des Welt- und Menschenlebens, bis zum Schauen der Ideen, bringt es das zweite Kindheitsalter noch nicht. Vor ihm muß noch alles, was es sich aneignen soll, äußerlich und als ein Aeußerliches auftreten. Und so erscheint ihm denn auch noch und muß ihm erscheinen alles Höhere, zu dem es sich erheben soll, als ein Aeußerliches, ein Vorzustellendes: nicht die Idee an sich begeistert den Knaben, sondern in einem bestimmten concreten Ideal, in einer ganzen, vollen, lebendigen, großen Persönlichkeit tritt ihm die Wahrheit seines eigenen Geistes entgegen.

Die Schule des zweiten Kindheitsalters muß demgemäß eine Vorstellungsschule sein — eine Schule, in der alles, was der Schüler seinem Geiste assimiliren soll, in der Form der Vorstellung auftritt, die deshalb aus der Natur die Einzelexemplare, die Spezies und Genera der Naturobjecte, sowie die Erscheinungen mit ihren

Gesetzen vorführt, die Facten der Geschichte dem Gedächtniß übergiebt, vorzüglich aber in der Sprache als dem in der Vorstellung erscheinenden Volksgeiste und in der Aneignung derselben ihren Mittelpunkt hat. Die Vorstellungsschule ist vor allem die Gedächtnißschule: in ihr wird und muß dem Gedächtniß des Zöglings mehr übergeben und angeeignet werden, als in irgend einer anderen Lebensperiode, und zwar um so sorgfältiger, weil, je mehr später die höheren Denkkräfte vor-, die Gedächtnißkräfte, Zahlen-, Namen-, Personen-, Thatsachen-, Wortgedächtniß, zurücktreten. Die Entwicklung innerhalb der Vorstellungsschule ist bedingt durch die Entwicklung des Menschengeistes innerhalb des zweiten Kindheitsalters.

Das zweite Kindheitsalter ist die unmittelbare Fortsetzung des ersten Kindheitsalters und endet im ersten Jünglingsalter. Es wird demnach in seinem Anfange noch mit dem behaftet sein, was das Wesen des ersten Kindheitsalters ausmachte, und an seinem Ende bereits in die Elemente des Jünglingsalters hineinspielen. So theilt sich denn das zweite Kindheitsalter in sich selbst in zwei Perioden. Die erste Periode, die Zeit vom 7. bis 10. Lebensjahre, ruht in ihrem Anfange wesentlich noch in der Anschauung. Es sind jedoch bereits schon soviel Anschauungen im Geiste zu festen und lebendigen Vorstellungen verarbeitet, daß sie nach neuen Vorstellungen sich sehnen und diese sich einzugliedern begehren. Je mehr Vorstellungen aber Leben erhalten, um so mehr wird das Vergleichungsvermögen zur Thätigkeit gedrängt: die durch die Anschauung gewonnenen Vorstellungen werden zergliedert; es werden unter Anreizung Vergleichungen und Unterscheidungen angestellt; der Geist beginnt zu ordnen und zu sondern, nach Anleitung Begriffe zu bilden und daraus Urtheile zu ziehen. Und auch das Gefühl hat sich aus den Regungen zu lebendigem Sein entwickelt: die uneigennützige Thräne entströmt bei den Darstellungen großer Leiden dem Auge, und die große Begebenheit entzündet zu großen Entschlüssen, die zwar noch ohne That verglimmen, aber die Grundlage zu allem Großen, was nachkommt, werden. So tritt der Knabe in die zweite Periode des zweiten Kindheitsalters, in die Zeit vom 10. bis 14. Lebensjahre. Die Vorstellungswelt ist bereits lebendig aber begehrt nur desto heftiger nach neuen Vorstellungen, um neue Begriffe und Urtheile aus ihnen zu bilden und aus Begriffen und Urtheilen Schlüsse zu ziehen. Der Schluß ist das neue Element, was diese Periode der vorhergehenden zufügt — der Schluß, der dadurch, daß er sich mit den Gefühlen verbindet, um im Verein mit ihnen Ideen zu bilden, sowie dadurch, daß er, von diesen Ideen erregt, als

Entschluß den energischen Willen und die freie That hervorruft, in's Jünglingsalter überführt.

Demzufolge hat dann auch die Vorstellungsschule vom 7. bis 10. Lebensjahre ihren Zöglingen vorzugsweise noch durch Anschauungen vermittelte Vorstellungen (Einzelexemplare aus der Natur, Naturerscheinungen, Geschichtsbiographien, die geschichtlichen religiösen Thatsachen, die Muttersprache und — aber erst nach seinem Ende zu — die erste fremde Sprache) zu reichen und die daraus hervorgehenden Begriffe und Urtheile zu wecken, zu leiten und zu berichtigen, sowie als liebreicher Freund die hervorquellenden Gefühle zu reinigen. Vom 10. bis 14. Lebensjahre hingegen muß die Vorstellungsschule (— Species ꝛc., Gesetze der Natur, Geschichtsgruppen, Katechismuslehre, vorzüglich aber Sprachen in lexikalischer und grammatischer Beziehung als ihr Material —) dahin streben, daß ihr Schüler im Allgemeinen und Großen einen Abschluß mit den Gedächtnißübungen macht, d. h. daß er die Vorstellungsorganismen soweit vervollständigt und entwickelt, daß späterhin nur noch einzelne Glieder eingegliedert zu werden brauchen, daß er mit den im Gedächtniß lebendig bewahrten Vorstellungen in selbständigen Uebungen Begriffe bilden, urtheilen und schließen lernt, und daß sein religiös-sittliches Gefühl, gestützt vom erstarkten Denken, zur Freiheit vernünftigen Wollens drängt.

An diesem Ziele angekommen, ist die allen Zöglingen gemeinsame Bildung abgeschlossen. Das Wissen ist soweit ausgebildet, daß es die Welt zu ergreifen und die menschlichen Verhältnisse zu begreifen vermag, die religiöse Gesinnung aber so weit entwickelt, daß sie Princip sein kann, die Selbständigkeit zu leiten. Diejenigen, in denen kein tieferer wissenschaftlicher Geist sich regt, treten deshalb mit Abschluß des zweiten Kindheitsalters die Vorbereitung zu einem speciellen praktischen Berufe an, und auch diejenigen, welche im Reiche des Wissens und Denkens ihre Welt finden wollen, gehen an die Vorbereitung zur Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes.

Die Erziehung im zweiten Kindheitsalter war aber noch verschieden, je nachdem die Zöglinge aus Knaben oder aus Mädchen bestanden. Das Wissen des Mädchens soll und kann vorwiegend anschaulich, das des Knaben hingegen vorwiegend tief und verständig sein, ohne daß jedoch die eine Seite die andere gänzlich ausschließen darf, da durch einseitiges Festhalten am Anschaulichen dem Mädchen der feste innere Halt, den einzelnen Erscheinungen gegenüber, fehlen würde, der Knabe aber, der das Concrete nicht berücksichtigte, sondern sich wesentlich nur an allgemeine Begriffe ꝛc. hielte, in späteren Jahren die Frische

der Auffassung und die Lebendigkeit im Handeln entbehren würde, wie sie allein überall eine liebevolle Hingabe an das volle, bestimmte Leben giebt. Der weibliche Unterricht muß dann von Anfang an wesentlich das Moment der Schönheit, des Weibes Element, betonen. Flecht- und Ausstechübungen, ausgeschnittene und mit Farben belebte Bilder, Zeichnen von Umrissen häuslicher Geräthe, Blumen 2c., Anschauen von plastischen Kunstwerken und von wirklich schönen Gemälden, und dann die Poesie in ihrer ganzen Skala, Gesang daneben, des Mädchens Lust, Clavierspiel seine Freude: das sind die Momente, in die das Mädchen eingeführt werden muß, um in die Kunst einzudringen und an sich selbst die Schönheit darzustellen. In der Muttersprache muß das Mädchen soweit gebracht werden, daß es seine Gedanken und Gefühle in einfacher und natürlicher Form vorzutragen versteht, — in der englischen und französischen Sprache aber so weit, daß es sich in der Umgangssprache geläufig auszudrücken weiß. Die Geschichte wird für das Mädchen überwiegend Cultur- und Sittengeschichte, Geschichte des geistigen Lebens und Strebens, des Handelns, der Industrie 2c., immer mit Unterlage lebendiger Persönlichkeiten. Die Naturwissenschaft soll vornehmlich das Auge des Mädchens für die Natur und ihr geheimnißvolles Walten, für ihren Reichthum und ihre Pracht öffnen, damit es sich dem stillen Weben und Leben der Natur, mit dem das Weib verwandter als der Mann ist, liebevoll hingebe und zugleich Kenntniß von dem, was es ist und was es umgiebt, und wie es solches praktisch verwenden kann, gewinnt, indeß der Knabe die Spezies und die Gattungen neben den Einzelwesen im Mineral-, Pflanzen- und Thierreich aufsucht und bestimmt, in der Chemie zur Kenntniß der Elemente hinabsteigt, in der Physik die Gesetze des Naturlebens an Experimenten und nach mathematischen Gesetzen zum Vorwurf seines Wissens und Erkennens macht, in welche Gesetze dann auch der Sternenhimmel eingereiht wird, um zuletzt sich den Menschen, als Mikrokosmos im Makrokosmos zu erkennen. In der Religion — erkläre bei den großen Bildern der Bibel nicht zu viel, lege alle Glaubens- und Sittenlehre in Bibelsprüche und religiöse Lieder; aber überfüttere auch nicht mit solchen und setze die Religion nicht in Wissen, sondern in's Gewissen, in Glauben und Leben: vor allem soll beim Mädchen die Religion den Hauch der Anmuth über das weibliche Wesen gießen, und Sanftmuth, Liebe und Treue, Demuth, Sittsamkeit und Gottesfurcht fest in das weibliche Herz graben, damit es sich liebevoll an alles hingiebt und in allem sich selbst vergißt. Was aber der Knabe und was das Mädchen sein soll und sein will: das zeige ihnen ihre ganze Umgebung, — nur

auch hier mit dem Bewußtsein, daß diese beim Mädchen, wegen der größeren Empfänglichkeit, stets mehr positiv wirkt und darum die Umgebung desselben sittlich und rein sein muß, indeß beim Knaben, wegen seiner ihm von Natur gegebenen größeren Selbständigkeit und Selbstthätigkeit, selbst durch den Anblick des Unsittlichen die Sittlichkeit, oder vielmehr von ihr aus der Bekämpfungstrieb 2c. wachgerufen wird. Immer und überall aber bleibe die Schönheit der Boden, auf dem die aufbrechende Jungfrau lebt, und die Luft, in der sie athmet. Sie liebt das Schöne, weil sie selbst schön ist, weil es das Harmonische ist wie sie. Wer das Mädchen nur für die Küche und nur für einen Mann erziehen will, treibt ein unwürdiges Spiel mit der heiligen Natur der Jungfrau. Wohl aber soll auch das Weib bei der Erziehung zur Schönheit auf ihren eigentlichen Beruf vorbereitet werden. Des Weibes erster und höchster Beruf ist der schwerste von allen Berufen: Erzieherin des Kindes zu sein. Theoretische Einführung in die Anthropologie und Pädagogik, sowie praktische Einübung derselben im Kindergarten: das ist die höchste und letzte Bildung des Weibes zu ihrem Berufe. — —

Das erste Jünglingsalter, welches den Lebenskreis vom 14. bis 21. Jahre umfaßt, ist das vorwiegende Blut- und Respirationsleben des Menschen. Bis zum 14. Lebensjahre haben sich die verschiedenen Theile der Körperstructur und der Körperfunctionen in harmonischer gegenseitiger Beziehung von Wirkung und Gegenwirkung entwickelt. Im Verlaufe des ersten Jünglingsalters erlangen sie ihre vollkommene Energie und Thätigkeit und treten vor allem diejenigen vor, mit denen sich der Mensch der Außenwelt widersetzt. Die Extremitäten sind in größter Kraft: der Jüngling stellt sich auf seine eigenen Beine. Das Knochensystem erhält seine feste Form. Die Brust entwickelt sich stärker. Brusthöhle und Kehlkopf werden weit und dadurch die Stimme tiefer. Das Gehirn ist fester geworden; die Bildungsflüssigkeit zurückgetreten; die Faserung erscheint deutlicher; die Windungen sind schärfer, tiefer dringend, von fester Gestalt. Die Kugelgestalt des Kopfes geht in ein Oval über. Die Stirn wird höher und tiefer. Die geistige Eigenthümlichkeit tritt entschieden vor und weist den Einzelnen auf seinen Beruf hin und in denselben hinein: damit aber bildet sich allmählich der Uebergang zu eigenem denkenden, fühlenden und wollenden Schaffen. Der Verstand ist in voller Entwicklung. Die Gefühle stehen in Blüthe und centriren. Die Vernunft erhebt ihre Schwingen. Die Ideen treten als die Lebensideale auf. Leben und Lebensideen, die bisher wie Töne einer fremden Welt an das Ohr klangen, werden

deshalb jetzt verständlich und führen den Verstand auf neue Bahnen. Unter dem Einflusse des zum Bewußtsein gekommenen Geschlechtstriebes wird der Jüngling kühner und muthiger. Ehrgeizig, planvoll, furchtlos, heftig und uneigennützig strebt er hinaus in die Welt, um die Welt nach seinem Ideal umzugestalten.

Die Jünglingszeit ist die Zeit der Ideale, d. i. der Aufstellung von Ideen als Zielen des Strebens. Der Jüngling schafft sich Ideale. Und seinen Idealen giebt er sich mit Leib und Seele hin. Diese Ideale sind aber nicht mehr in Personen und Gestalten verkörpert, sie sind ein Allgemeines, — Freundschaft, Liebe, Schönheit, Wahrheit, Freiheit. Jedoch hat dieses Allgemeine nur erst eine subjective, innerliche Gestalt; es ist noch nicht versöhnt und vermittelt mit der Wirklichkeit, hat nicht seinen Grund in der vorhandenen Welt und ist nicht das Resultat derselben. Darum steht der Jüngling mit seinem Ideale im Gegensatz und Widerspruch mit dem Bestehenden. Und anstatt diesen Widerspruch der Wahrheit gemäß zu lösen und seine Subjectivität, sich selbst, an und nach der wirklichen Welt zu messen, mißt er vielmehr die wirkliche Welt nach sich und mit sich. Der Welt seiner Ideale, dem Produkte seines Innern, gegenüber erscheint die wirkliche Welt als eine nichtige und von der Idee verlassene. Und darum glaubt er im Gefühl seiner Thatkraft die aus den Fugen gekommene Welt einreißen zu müssen, um die wirkliche, seinem Ideal entsprechende aufbauen zu können. Ganz Zukunft, mit hohem Sinn, mit Selbstverleugnung und Uneigennützigkeit, aber erfahrungslos und voll von Schwärmerei und Träumerei stürmt er diesem Ziele entgegen und fühlt sich dabei um so mehr in seinem Rechte und um so mehr zur Umgestaltung der Welt berufen, als diese seine revolutionäre Person und sein revolutionäres Ideal als solches nicht anerkennt, sondern auf dem Wege der Entwicklung vorwärts schreitet, wo Vergangenheit und Gegenwart als Basis der Zukunft anerkannt sind, auf denen fortgebaut wird, und dem sich das Ideal einfügen und also natürlich auch beschränken muß, um seinem Wesen nach verwirklicht zu werden.

Aber trotzdem, daß das Ideal als solches erst sterben muß, um in der Wirklichkeit geboren zu werden, und daß der Jüngling als solcher nicht berechtigt ist, in die Wirklichkeit einzugreifen, daß er vielmehr erst in die Vernunft des Daseins eingehen und sich beschränken lernen soll, um etwas Großes leisten zu können, trotzdem also, das Ende und Ziel des Jünglingsalters ist, Maß und Form zu erhalten; steht es dennoch dem Jünglinge, Ideale zu haben und mit Leidenschaft für seine Ideale sich zu begeistern. Wer in der Jugend nicht Ideale hat und haben

kann, der ist als Jüngling schon ein abgelebter Greis. Nimm den Rosenschimmer der Ideale von den Wangen des Jünglings und ihre Rosenfarbe von seinem Geiste, und du hast einen kalten, frierenden, einen todten Mann aus ihm gemacht, dem nicht die Welt im Sonnenschein entgegenstrahlt und der deshalb sein ganzes Leben hindurch nichts als Winter in ihr sieht. Die Erziehung darf und soll daher die Ideale nicht unterdrücken; sie soll vielmehr dem Jünglinge die ächten, ewigen Ideale vorhalten und ihn für diese begeistern, zugleich aber dadurch, daß sie als Gegengewicht gegen die Idealität wesentlich Beobachtungs- und Denkvermögen entwickelt, dahin sehen und dahin streben, daß ihr Zögling die daseiende Welt über seinem Ideale nicht vergißt, sondern dieses Ideal mit der Wirklichkeit zu vermählen strebt.

Und darin liegt die Aufgabe der Denkschule beschlossen. Sie gliedert sich in zwei Theile, je nachdem sie den vorwiegend mit Beobachtungsvermögen Beanlagten durch Naturwissenschaften und neuere Sprachen zur bewußten Handhabung des praktischen Lebens, oder den mit vorwiegend höheren Denk- und Gefühlsvermögen Begabten durch Geschichte und altklassische Sprachen zur Leitung des Staates und seiner Angelegenheiten 2c. vorbereiten will. Sie will und soll dem Jünglinge die Ideale vorhalten, welche die Menschheit bewegt haben und fort und fort bewegen, damit er seine Subjectivität an ihnen corrigirt und mit ihnen erfüllt. Sie muß ihren Zögling zugleich theoretisch durch Rath und That mit Selbstbeherrschung und Geduld beseelen und bewaffnen und praktisch durch Arbeit und Erarbeitung seiner selbst in dieselben einführen, so daß er einsehen lernt, wie nicht augenblicklich alle Blüthenträume reifen und sodann dieser Einsicht gemäß zu handeln versteht. Sie muß ihn selbst arbeiten, selbst denken, selbst handeln lehren. Sie muß ihn anleiten, äußerlich und innerlich Erfahrungen zu machen und dadurch seine Urtheilskräfte allseitig und vollkommen zu entwickeln. Gehirn und Geist sind jetzt in ihrer lebendigsten Entwicklung, und der Mensch lernt in dieser Lebensperiode so leicht, daß die dreifache Mühe in irgend einer späteren Zeit nicht dieselbe Ausbeute gewährt und zu denselben Resultaten gelangt. Benutzt die Denkschule diese prädestinirte Geisteskraft, so entwickelt sie im Verlaufe der ersten Hälfte dieser Lebensperiode den Geistesorganismus ihres Zöglings so weit, daß eine bloße Gymnastik für ihn nicht mehr nothwendig ist, sondern er sich selbst Aufgaben stellen und aus eigenem Triebe lösen kann, daß also seine Lehrlingszeit vollendet ist und er sofort losgesprochen wird, um als Geselle mit freier Wanderlust und mit freier Wahl im Lernen, Erkennen, Wissen und

Thun **die Hochschule** zu betreten, wo ihm Wissenschaft als solche entgegentritt und von ihm verlangt, daß er sich ihr hingebe und sich in sie hineinarbeite, indeß die Schulen von der Wissenschaft verlangten, daß sie sich ihnen und ihren Zöglingen hingebe und in einer deren Geistesgröße und Geisteskraft gemäßen Gestalt an sie herantrete.








K.F.K. B.S.

